

**Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

JACQUELINE OSEKI SASAKI

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO E A  
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: UMA PRÁTICA REFLEXIVA**

SÃO PAULO  
2009

JACQUELINE OSEKI SASAKI

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO E A  
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Clínica Interdisciplinar com o Bebê – A Saúde Física e Psíquica na Primeira Infância (Do Nascimento até os Três Anos).

Orientadora: Profa. Ms. Daniela Teperman

SÃO PAULO  
2009

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam nas mudanças na Educação Infantil no sentido de uma competência maior.

## AGRADECIMENTOS

À minha família que, desde o início, acreditou em mim e esteve presente o tempo todo.

Ao Marcel, meu companheiro e grande amigo, compreensivo e importante participação na minha vida.

À escola onde trabalho, espaço privilegiado de aprendizagem e conquistas.

Aos meus colegas de sala, que colaboraram com discussões e enriqueceram ainda mais meus saberes.

À minha orientadora, Daniela Teperman, que, pacientemente me orientou e me guiou neste importante trabalho.

Aos professores do curso Clínica com bebês, que possibilitaram espaço para discussão e reflexão.

E finalmente a Deus, que sem Ele, nada seria possível.

*“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educadores em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunitante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

### O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: UMA PRÁTICA REFLEXIVA

SASAKI, Jacqueline Oseki, O papel da Educação Infantil na formação integral do sujeito e a formação dos educadores: uma prática reflexiva. São Paulo. 2010, 41p. Monografia. COGEAE – PUC-SP.

Este estudo pretende apresentar algumas reflexões acerca do trabalho da Educação Infantil, principalmente no berçário, na constituição do sujeito, a partir de documentos atuais referentes e bibliografia apresentada ao longo do curso Clínica com o bebê. Expõe o enfoque da questão da formação dos educadores de Educação Infantil, relacionando com a prática e algumas fundamentações teóricas e documentos.

A partir deste enfoque apresento o papel da Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança e a formação dos educadores.

Os instrumentos de pesquisa, teórica e exploratória, utilizados apóiam-se na observação da prática educativa na Educação Infantil e em bibliografia sobre o tema.

Trazemos neste trabalho, enfim, uma discussão sobre a formação do educador de Educação Infantil, seu papel na formação das crianças e alguns relatos sobre meu trabalho no berçário, situando alguns efeitos no meu olhar para a criança e sua família a partir dos temas abordados durante o curso.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Infantil, formação de educadores, desenvolvimento infantil, relatos.

## ABSTRACT

### THE INTEGRAL FORMATION OF THE SUBJECT IN KINDERGARTEN AND THE EDUCATORS' FORMATION: A REFLEXIVE PRACTICE

SASAKI, Jacqueline Oseki, The integral formation of the subject in kindergarten and the educators' formation: a reflexive practice. São Paulo. 2010, 41p. Monograph. COGEAE – PUC-SP.

This study intends to present some reflexions about kindergarten's practice, mainly with babies, constitution of subject, consulting present documents and bibliography presented by the course Clinic with babies. Exposes the question about the kindergarten's educators, related with practices, some theorists and documents.

The focus of this study is to present the role of Kindergarten in the process of the child's development and the educator's formation.

The instruments used in this research, theoretical and exploratory, are based in observation of educational's practice in kindergarten and bibliography.

This work is about a formation's discussion of Kindergarten's educators and theirs role in child's development, and some narrations about my practice with babies, mentioning some effects of the course in my work.

KEYWORD: Kindergarten, educator's formation, child development, narration.

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1: Instituição de ensino, espaço de atuação e Reflexão.....	11
1.1 A instituição.....	12
1.2 Atuação pedagógica- Formação na escola.....	13
1.3 Algumas reflexões.....	13
Capítulo 2: Caminhos da Educação Infantil no Brasil e formação de professores.....	15
2.1 A Educação Infantil no Brasil.....	16
2.2 Trajetória da formação dos educadores no Brasil.....	19
Capítulo 3: Memórias e teorias.....	28
Considerações Finais: Perspectivas para a formação dos educadores de pequenas crianças.....	37
Bibliografia.....	39

## **INTRODUÇÃO**

---

Este estudo é resultado das pesquisas elaboradas durante o curso de especialização, Clínica com o Bebê, e algumas observações pessoais acerca do desenvolvimento da criança na escola de Educação Infantil, em particular o berçário, dos efeitos que a participação neste curso tiveram no meu modo de acolher a criança e pensar a E.I. e problematizar a formação do educador.

O meu interesse pelo tema surgiu no decorrer do curso, no qual pude refletir e fazer relações com minha prática pedagógica e o desenvolvimento da criança na primeira infância, já que atuo como pedagoga em uma escola de Educação Infantil.

A escolha do tema, O papel da Educação Infantil na formação integral do sujeito e a formação dos educadores, partiu das minhas vivências em sala de aula e da atuação na coordenação do grupo de professores. Nesse período pude observar que a Educação Infantil é um tempo de muitas conquistas para a criança e que os educadores devem estar preparados e atentos para melhor atender as crianças nesse período.

Quando menciono Educação Infantil, me refiro à primeira etapa, a primeira infância, do berçário até os 3 anos de vida da criança.

No primeiro capítulo, *Instituição de ensino, espaço de atuação e reflexão*, descreverei a Instituição de ensino onde atuo, algumas questões que me mobilizam, a formação dos educadores, os efeitos que minha supervisão tem sobre a prática pedagógica dos professores, muitas vezes uma prática intuitiva, sobretudo no atendimento aos bebês.

O segundo capítulo, *Caminhos da Educação Infantil no Brasil e formação de professores*, abordarei os trajetos que a Educação Infantil percorreu e a formação dos educadores de Educação Infantil e no berçário.

No terceiro capítulo, *Memórias e Teorias*, relacionarei alguns autores importantes que abordam a questão da formação da criança com a minha vivência na escola como Pedagoga.

O último capítulo, *Considerações Finais: Perspectivas para a formação dos educadores de pequenas crianças*, apresentarei algumas conclusões sobre a formação das crianças e a relação delas na escola com os educadores.

**CAPÍTULO 1**  
**Instituição de ensino, espaço de atuação e reflexão**

---

Atuo na Educação Infantil como pedagoga responsável pelos grupos de Berçário ao G3 (grupo de crianças de três anos de idade).

Atuar em uma escola de Educação Infantil e frequentar o curso de especialização, Clínica Interdisciplinar com o Bebê, me fez levantar uma série de questões relacionadas com o papel que a Educação Infantil pode desempenhar na constituição do sujeito.

### **1.1 A Instituição**

A escola onde trabalho, localizada na zona Norte de São Paulo, atende famílias de classe média/ alta, a maior parte delas é nikkey (descendentes de japoneses) e a atividade profissional é diversificada, sendo a maioria dos pais comerciantes e profissionais liberais.

A escola foi fundada na década de 80 com o objetivo e foco inicial de construir um centro de cultura japonesa, com cursos de japonês, soroban (ábaco japonês) e aulas de cultura japonesa, para preservar os hábitos e costumes da cultura.

Com a grande procura pelos cursos, percebeu-se a necessidade de ampliar o atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, uma vez que os familiares dos alunos procuravam um espaço educacional que atendesse a infância, conciliando as duas culturas.

Em 2002, a escola se dividiu, uma casa atenderia crianças de 0 a 3 anos e outra para crianças de 4 a 6 anos. Em 2003, as 2 escolas se tornaram independentes e as duas começaram a atender crianças de 0 a 6 anos.

Em 2003/2004 o número de alunos quase triplicou passando de 23 para 60 alunos, visto que a estrutura da escola não estava mais comportando o número de alunos foi construída outra escola, maior e planejada. Em setembro de 2005, a escola se mudou para o novo endereço.

Com a nova lei, de Ensino Fundamental de 9 anos, a escola abriu o Ensino Fundamental em 2008.

Atualmente o grupo de funcionários é composto por 40 pessoas, a escola tem 150 alunos, sendo eles entre as idades de 3 meses a 11 anos de idade. Com o aumento do número de alunos, no segundo semestre de 2010 a escola mudará para outro endereço, próximo ao prédio atual.

## **1.2 Atuação pedagógica- Formação na escola**

Na escola todas as professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental são graduadas em Pedagogia e os especialistas são graduados, cada um na sua área. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola são realizados encontros de formação continuada de 2 horas, ocorrem quinzenalmente para professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em datas diferentes.

Os recreacionistas são formados em Educação Física e as auxiliares de sala são formadas ou estão cursando a faculdade de Pedagogia.

No berçário, atuam 3 educadoras, sem formação superior, são berçaristas que cuidam das crianças e participam das atividades pedagógicas. Desta forma, eu, como pedagoga responsável, sou encarregada pelo planejamento e execução das atividades.

A formação com as Auxiliares de sala, recreacionistas e berçaristas ocorre mensalmente, pela Coordenadora Pedagógica e por mim, em uma reunião de 1 hora após o período de trabalho, todos juntos, no total de 9 pessoas.

## **1.3 Algumas reflexões**

Acho que é no tempo da Educação Infantil, principalmente com crianças entre zero que três anos, que as crianças estão se constituindo como sujeito e cabe à escola estar atenta às questões do desenvolvimento.

Observei na minha prática pedagógica que havia diferença entre as crianças que ingressavam depois na escola daquelas que frequentam desde o berçário. Minha hipótese é a de que as crianças se constituem primordialmente no campo da família e que a escola pode ampliar e suplementar as funções parentais, o foco deste trabalho está nas crianças que frequentam a escola e seus ganhos em estar nela.

Analisando as características do grupo de berçaristas e sua atuação na escola. Pude refletir sobre uma série de questões:

- Se, é na primeira Infância um tempo importante para a construção de hábitos e valores e de constituição do sujeito, qual seria a formação

adequada para os educadores? Esta formação pode ser feita no âmbito da formação continuada? De que maneira?

- As educadoras que atuam com as crianças pequenas têm formação adequada para desenvolver e propiciar experiências que sejam positivas e ricas para a vida delas?
- Vejo que ocorrem muitas situações interessantes, que possibilitam desenvolvimento de muitos saberes, porém as berçaristas da escola atuam de forma não intencional, de maneira intuitiva. Portanto, quais medidas a escola deveria tomar para que tais práticas fossem intencionais?

O curso, Clínica com o bebê, me possibilitou fazer tais reflexões acerca do trabalho na escola com crianças entre o berçário aos 3 anos de idade. Os efeitos do curso sobre o meu olhar será narrado através deste trabalho de monografia.

## **CAPÍTULO 2**

### **Caminhos da Educação Infantil no Brasil e formação de professores**

---

#### **2.1 A Educação Infantil no Brasil**

Ao longo deste século observa-se um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como se percebe que a visão sobre a infância é social e historicamente construída (SILVA, 2001). Os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos (RIBEIRO, 2003).

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança no Brasil passa a ser objeto da legislação. Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças passam a ser reconhecidos, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, enquanto dever do Estado e opção da família. Sendo a escola uma boa opção para a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, através de situações privilegiadas de conhecimento e contínua formação dos educadores que atuam nela.

A Educação Infantil é um campo de prática social, que consiste em educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos em instituições coletivas, portanto pesquisar nesta área implica em considerar os atuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos, em escola de Educação Infantil/ Creche que como instituições sociais, contemporaneamente compartilham esta tarefa com as famílias e a sociedade.

Mesmo sendo a escola de educação Infantil uma dever do Estado, na sociedade contemporânea brasileira vive-se a perversidade de um sistema desigual e excludente, onde a pobreza e exclusão são produtos destas relações sociais, onde a pobreza e exclusão abrangem privações na vida das pessoas, submetidas aos problemas da sobrevivência. Contudo, muito mais que a carência material, vive-se mais vergonhosamente a “carência de direitos”, atualmente não há atendimento para todas as crianças e a formação da maior parte dos profissionais que atuam na área não é suficiente para que haja uma educação de qualidade.

Na trajetória das instituições de Educação Infantil, sabemos que as creches no Brasil foram implementadas pela Assistência Social, que teve outros parceiros em diversos momentos da história destas instituições. Após a LDB, estas instituições devem ser regulamentadas pela educação, porém a grande parcela de recursos, para não dizer a única, estão na Secretaria de Assistência Social.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (RIBEIRO 2003).

A LDB de 1996 traz a creche para o sistema de ensino de Educação Infantil para atendimento da criança de 0 a 3 anos a ser completada pela educação pré-escolar de 4 a 6 anos e define a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Lei 9.394/96 ainda determina em seu artigo 31, que a avaliação, na educação infantil, far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A inclusão da creche no sistema educacional torna, legalmente, obrigatório às instituições que ofereçam atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade o objetivo educacional, que antes acabava se tornando optativo, tendo mais importância apenas o oferecimento de abrigo, comida e alguma distração pelas instituições.

Embora sempre com atraso, a lei é fruto da necessidade social, em que as estruturas de trabalho, em constante mudança, afetaram profundamente a estrutura familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho para se incorporar à força de trabalho fora do lar, e exigiram novas legislações a respeito, neste contexto a creche se tornou uma necessidade que não pode ser mais ignorada. (RIZZO, 2000)

Enquanto a mãe operária procura trabalho para aumentar a renda familiar se ausentando do lar e do convívio com os filhos, a mulher de classe média (já com uma profissão), procura trabalho não só pela renda, mas como forma de afirmação pessoal frente os valores sociais. Porém, os espaços e moradias urbanas de hoje,

não são acrescidos de parentes como os avós, que antigamente residiam junto à família e ajudavam na guarda e educação das crianças, este é o novo fator responsável pela procura de creches.

A nova classe social se tornou mais exigente com o cuidado de seus filhos, acabando por conseguir junto às responsabilidades já existentes de abrigo, higiene e alimentação oferecidos as crianças pobres, a inclusão dos cuidados psicopedagógicos só encontrados nos jardins de infância, pré-escolas e escolas maternas, disponíveis, na grande maioria, somente as classes mais ricas.

Na realidade brasileira, a educação infantil tem que ser pensada no âmbito da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, dentro de uma perspectiva de uma urbanização cada vez maior.

O atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda continuou a obedecer aos modelos assistencialistas voltados para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação, ou seja, quando muito procurou fazer uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré - escolas organizadas para alunos da classe média e que eram orientadas por preceitos um pouco mais científicos. Também em relação à creche, apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus os seus filhos é que essa instituição recebeu totalmente uma força para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento completo e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas.

Na década de 70 ocorreram lutas pela democratização da escola pública, que envolveram um grande número de educadores, e, com as pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creche e pré-escola como direito da criança e um dever da Estado na Constituição de 1988.

Lei nº 9.394/96, em seu artigo 89, propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos, amplia o conceito de educação básica que passa abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, expandindo o conceito de educação, vinculando o processo formativo com o mundo do trabalho e a prática social exercida nas relações familiares, no trabalho, no lazer e na convivência social. Com isso, aumenta as responsabilidades das unidades escolares (incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas garantam-lhes graus

progressivos de autonomias pedagógicas, administrativas e de gestão financeira, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e gestão de seus projetos pedagógicos.

A LDB atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Menciona uma definição de níveis de responsabilidade em relação à regulamentação da educação infantil dentro do sistema de ensino federal, estadual e municipal; enquanto sistemas próprios ou integrados, e também no que se refere à autorização e credenciamento, supervisão e avaliação institucional.

Ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar. A Lei nº9.394/96 dispõe sobre os princípios de valorização dos profissionais de outras formações para com eles definir os caminhos básicos. A lei estabelece ainda critérios para uso de verbas da educação para o atendimento em creches e pré-escolas. Os novos marcos legais trazem novas implicações na área. Concebem a criança como sujeito de direitos (a educação infantil não é um favor ou uma dádiva), dispõem sobre os princípios de valorização dos profissionais da educação e preocupam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino.

A inclusão da creche no sistema de ensino requer investimento em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Creches envolvem novas concepções de espaços físicos, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família.

A partir deste parágrafo irei apresentar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, relacionando com a formação dos educadores com a atualidade, mostrando a importância da formação na qualidade de atuação dos profissionais da área.

## **2.2 Trajetória da formação dos educadores no Brasil**

Não havia professores <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Texto extraído do livro Cuidado, Escola! : desigualdade, domesticação e algumas saídas / Babette Harper ... et al.; e apresentado por Paulo Freire; com a colaboração de Monique Séchaud Raymond Fonvieille; (tradução Letícia Cotrim). São Paulo: Brasiliense, 2003.

Todo adulto ensinava.  
Aprendia-se  
a partir  
da própria experiência  
e da experiência dos outros.  
Aprendia-se fazendo,  
o que tornava  
inseparáveis  
o saber,  
a vida  
e o trabalho.

No Brasil Império temos a primeira Escola Normal, em Niterói, RJ, importante instituição de formação de professores.

De acordo com VILLELA (1990) era necessário “civilizar”, para melhor conhecer e controlar o povo, através da escola. É nesse contexto que se reconhece a necessidade de formar professores como agentes capazes de reproduzir o conhecimento que se desejava, o da conservação, capaz de consolidar e expandir a supremacia daqueles que pertenciam ao segmento da classe senhorial, do poder.

Na lei de criação da Escola Normal de Niterói, percebe-se que para a admissão na escola as exigências recaíam muito mais sobre as condições morais dos indivíduos do que sua formação intelectual, como está presente no Artigo 4º deste documento:

Art. 4º- Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.

É interessante analisar o artigo, pois de caráter excludente, apenas aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional os brasileiros, de “boa morigeração”, ligados à moral, bons costumes e de boa educação. Nota-se que a última exigência do artigo “saber ler e escrever” não abrangia as necessidades do profissional maiores noções de gramática, nem mesmo cálculo.

Analisando alguns dos artigos contidos na Lei Geral do Ensino de 1827:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Neste artigo pode-se observar mais uma vez que, como no Art. 4º, a morigeração está como exigência e que para as Mestras há a incumbência de tratar das “prendas domésticas”, dos afazeres de casa, apresentando neste artigo, de forma clara a função social da mulher. RIBEIRO (1998) ilustra o papel da educação na vida das mulheres apresentando o currículo:

Na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia em muitas províncias algumas escolas de meninas. Ao que tudo indica, destinava-se mais ao ensino das prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura. Isso mostra que as mulheres não eram formalmente proibidas de freqüentar as escolas. No entanto, a seleção se operava pela redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Elas deveriam aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e proporções, bem como o estudo de geometria, que fazia parte do currículo dos meninos, era interdita às meninas. Elas aprendiam, em contrapartida a coser, a bordar e os demais “mistérios próprios da educação doméstica”.

CERISARA (1996:104) apresenta a atividade profissional como uma concepção de trabalho profissional baseado na versão masculina de trabalho em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e a correspondente negação de um trabalho feminino. Além disso, evidencia que essas trabalhadoras não têm formação dirigida para esta atividade profissional, que as habilite para exercê-la.

A formação de professores nas escolas normais no século XIX sem focar o processo de feminização que esses cursos atravessaram durante o período de sua criação, em 1835, até a sua consolidação no final do século. Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina torna-se prioritariamente feminina.

Tratada a questão do gênero na cultura do magistério, analiso que este é um dos fatores que justifica a entrada e o trabalho feminino nas áreas da educação.

Analisando os dados e a trajetória das escolas normais no Brasil, pode-se observar que, em meados do final do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada no olhar capitalista.

O que justifica a expansão do campo educacional, principalmente na Educação Infantil foi que no final do século XVIII e início do século XIX, com o aparecimento das primeiras fábricas, surge um grande problema entre as famílias: o de como cuidar dos filhos durante as horas em que estivessem trabalhando, de acordo com SALVA (1998).

No século XX a necessidade de Educação em Pré-escolas aumenta, à medida que cresce o número de mulheres que precisam trabalhar, necessitando deixar seus filhos por um determinado período.

O papel da mulher passa a ser outro, com a saída delas para trabalhar nas indústrias, iniciando um período de mudanças na organização familiar.

Em função das transformações na estrutura familiar, surge, então, o período integral para atender às necessidades infantis.

A creche tinha caráter assistencialista, visava a atender às necessidades físicas da criança, como por exemplo, higiene e alimentação. As pessoas responsáveis em assistir às crianças normalmente eram mulheres que tinham experiência com crianças, como mães e tias, ou que apenas gostavam de crianças.

No Brasil, o atendimento ao pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público a partir de 1930.

Na cidade de São Paulo, na década de 1930 o então secretário de Cultura, Mário de Andrade, criou os Parques Infantis, localizados nos bairros operários, que atendiam crianças em período integral, com uma proposta educacional, cultural e ambiental bastante inovadora.

Outra modalidade importante são as creches no local de trabalho, algumas bastante antigas, fundadas em indústrias têxteis e outras criadas na década de 1980, inclusive em órgãos públicos. De acordo com CAMPOS (2006):

A legislação trabalhista da década de 1930 previa essa modalidade, mas ela nunca se tornou uma realidade na maioria das empresas. Assim, quando a atual Constituição e depois a nova LDB foram votadas, a oferta de Educação Infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica.

A Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 retratam a clara intenção de promover o processo de descentralização na estrutura dos órgãos públicos, transferindo a responsabilidade dos atendimentos básicos de educação e saúde ao município.

NISKIER (1997) comenta a inovação de 1988, quanto o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade:

Pela primeira vez na História, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (art. 208, inciso IV)

Importantes mudanças, a partir da análise de fontes oficiais, a Constituição de 1988, ao incluir a creche ao lado da pré-escola, na área de competência da Educação Infantil:

- qualquer alternativa de atendimento à criança pequena estará intervindo tanto na situação da criança como também naquela família e, mais especificamente, da mãe, dada a estreita dependência que a criança pequena guarda com relação aos cuidados do adulto;
- os arranjos domésticos e as conseqüentes necessidades de serviços alternativos de educação e guarda para criança variam enormemente conforme a região, a localização urbana ou rural, a situação de emprego do país, a composição da família e assim por diante;
- apesar dessa diversidade e do fato de as peculiaridades de cada faixa etária se expressarem de forma diferente conforme o contexto, existem algumas características da faixa etária de 0 a 6 anos que podem ser consideradas comuns a todas as crianças: para as crianças mais novas as trocas afetivas, o desenvolvimento físico e o cognitivo estão intimamente ligados;
- conforme nos aproximamos da faixa etária de 5 e 6 anos, as atividades mais especializadas, que requerem atenção e concentração, tornam-se não só mais viáveis como respondem a interesses e curiosidades da própria criança.

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, diz que:

“Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei, ao declarar um princípio aparentemente óbvio: que a formação dos profissionais da educação, portanto, dos professores, deve atender também aos objetivos da educação básica.

A LDB 9394/96 dedica os dois artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

“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, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

A LDB 9394/96 traz grandes conquistas no que diz respeito à formação dos educadores em Educação Infantil, porém na prática observamos ainda muitas escolas de Educação Infantil que não atende às exigências.

Ao analisar a trajetória da Educação no Brasil e a formação dos educadores, podemos afirmar que a nossa educação atual mantém resquícios das suas raízes,

quando, por exemplo, falamos sobre a predominância do feminino nas escolas e questões relacionadas à valorização social e econômica do profissional e sua formação.

Outra questão está relacionada à formação adequada dos profissionais de Educação Infantil, principalmente dos que atuam com crianças pequenas de berçário. Observo que a graduação superior não atende às questões da primeira infância, ou seja, durante o curso de pedagogia as questões relativas ao desenvolvimento orgânico e psíquico são pouco trabalhadas.

Observo também, atuando em uma escola de Educação Infantil, que são poucas as pessoas graduadas em Pedagogia que se dispõem a trabalhar no berçário, em muitas entrevistas as candidatas mostravam desinteresse no trabalho com os pequenos ou diziam em algumas ocasiões que para começar a trabalhar na área educacional deveria começar “por baixo”, revelando assim um descaso ou desconhecimento pelo trabalho nessa faixa etária. Fruto de um reflexo social da imagem da Educação Infantil no Brasil.

Segundo a Lei nº 9.394/96 coloca em seu artigo 89 que propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos, amplia o conceito de educação básica que passa abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expandindo o conceito de educação, vinculando o processo formativo com o mundo do trabalho e a prática social exercida nas relações familiares, no trabalho, no lazer e na convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (incluindo creches e pré – escolas) e determina que os sistemas garantam-lhes graus progressivos de autonomias pedagógicas, administrativas e de gestão financeira, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e de gestão de seus projetos pedagógicos.

A LDB atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e pré – escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Menciona uma definição de níveis de responsabilidade em relação à regulamentação da educação infantil dentro do sistema de ensino federal, estaduais e municipais; enquanto sistemas próprios ou integrados, e também no que se refere à autorização e credenciamento, supervisão e avaliação institucional.

Ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade

escolar. A Lei nº9.394/96 dispõe sobre os princípios de valorização dos profissionais de outras formações para com eles definir os caminhos básicos e dividir as tarefas coletivamente pesadas. A lei estabelece ainda critérios para uso de verbas da educação para o atendimento em creches e pré – escola. Os novos marcos legais trazem novas implicações na área. Concebem a criança como sujeito de direitos (a educação infantil não é um favor, uma dádiva), dispõem sobre os princípios de valorização dos profissionais da educação e preocupam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino.

A inclusão da creche no sistema de ensino requer investimento em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Mediante ao concluir o modelo internalizado pelos educadores deve-se repensar sobre o que é uma instituição escolar na faixa etária de 0 a 6 anos. Portanto creches envolvem novas concepções de espaços físicos, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família.

## **CAPÍTULO 3**

### **Memórias e Teorias**

---

No decorrer do curso, Clínica com bebê, fui percebendo que minha prática pedagógica e meu olhar com as crianças e educadores foram se modificando gradativamente.

Neste capítulo a partir de falas das berçaristas e dos pais, relatarei algumas situações que ocorreram no cotidiano educacional e as intervenções que realizei, e que entendo como efeitos da minha participação no curso.

“Aqui na escola as crianças brincam porque elas gostam.”

Esta foi uma fala de uma educadora da escola (berçarista), quando conversávamos informalmente.

A partir desse depoimento levantei algumas questões sobre a concepção de brincar da educadora, que revelava desconhecimento sobre alguns fundamentos, seu papel e importância nessa faixa etária.

Ao observar a prática dessa educadora com as crianças, em uma situação de atividade externa, observei que ela se envolvia pouco com elas, seu foco estava mais concentrado nas questões relativas ao cuidado e à higiene pessoal.

Na rotina das crianças do berçário e de crianças de 1 ano e 6 meses, há momentos de atividades externas e brincadeiras. Tais momentos são reservados para que as crianças possam explorar os diferentes ambientes e materiais, entrem em contato com outras crianças de faixas etárias diferentes e possam vivenciar o mundo de diferentes formas. Porém, observo que as berçaristas não têm essa compreensão, levam as crianças para as atividades sem ter clareza dos objetivos de cada uma, ou apenas justificam as atividades pelo prazer que as crianças têm ao brincar.

De acordo com WINNICOTT (1971) a brincadeira é universal e é própria da saúde, o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. O brincar conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação.

Brincar de se esconder é sua primeira atividade lúdica e com ela elabora a angústia de desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder. (ABERASTURY, 1992, p26)

Mesmo pequenos, os bebês já tentam entender o meio que os cerca como, por exemplo, quando FREUD (1922) apresenta o *fort-da* como brincadeira para lidar com a situação de presença e ausência da figura materna.

As brincadeiras são influenciadas por um desejo que domina as crianças o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. É pelas brincadeiras que as crianças incorporam papéis e passam por situações imaginárias, como tentativas de entender o mundo dos adultos.

A criança adquire experiência brincando, sendo assim, a brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas para a criança encontram-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Ao brincar as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1982).

Pensando desta forma, qual seria o papel da escola e dos educadores em relação ao brincar da criança?

Acredito que a escola deve ter um Projeto Político Pedagógico no qual esteja contemplada a brincadeira como linguagem fundamental para o desenvolvimento da criança.

A formação dos educadores que atuam na escola deve ser contínua, de modo que a escola possa promover espaços de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica do grupo.

Em relação à educadora citada no início deste capítulo, minhas intervenções foram graduais, em outros momentos em que conversamos sobre as crianças, fui pontuando alguns aspectos do desenvolvimento, mostrando que as brincadeiras são momentos muito prazerosos para as crianças, mas que também, nós adultos temos que observá-las, em algumas situações intervir e assim contribuir para o seu desenvolvimento. Outros momentos que foram importantes para aprofundar essa questão, foram durante as brincadeiras com as crianças, pude mostrar-lhe o modo como as crianças brincavam e como é importante o educador observar e ter um olhar atento para as questões trazidas pelas crianças.

Observei que a educadora, aos poucos, mostrava-se mais atenta com as crianças, olhava as brincadeiras dos pequenos e fazia apontamentos importantes, como por exemplo, sobre como cada um interagia na atividade e sobre possíveis intervenções com cada criança.

Durante nossas reuniões de formação, a partir de vídeos e leitura de textos, as berçaristas foram percebendo que a prática delas estava fundamentada em conceitos importantes do desenvolvimento infantil, o que as deixou mais confiantes e seguras ao atuar com as crianças.

“É tão mais fácil quando as crianças entram bebês, as mães não tem que ficar muito tempo na escola e na adaptação, elas atrapalham a rotina do berçário”

A perda do vínculo único com a mãe e a necessidade de um terceiro determinam uma nova primazia de necessidades na vida da criança: já não lhe basta sua mãe para o desenvolvimento, necessita de um pai. Mas a presença do pai não é suficiente para a criança, é necessário também que aquele encontre uma forma de comunicação com o filho, que responda às necessidades de paternidade do garoto, as quais, conquanto pareçam com as da maternidade, têm matizes diferentes.

Um pai que pode dar banho no filho, dar-lhe a comida, brincar com ele, sair com ele, é importante. Mais importante ainda é o papel que desempenha, fortalecendo sua união com a mãe e oferecendo ao filho o casal como fonte de identificação.

Se o homem ou a mulher não podem superar sua rivalidade em relação ao filho, e sentem que ao dar afeto à criança estão impedindo que o outro o expresse, podem inibir-se em suas funções. (ABERASTURY, 1992, p.32)

Se pensarmos o pai, do modo como trazido por Aberastury, um terceiro na relação mãe-bebê, e transferirmos para a escola, podemos pensar neste campo da rivalidade entre berçaristas e mães, e propor um espaço para discussão com as educadoras. É fundamental que a creche possa ser tomada pela atendente como referencial, no sentido de, na sua relação com a criança, ser instituída da função de Grande Outro. (MARIOTTO,2003).

É comum ocorrer em muitas escolas, educadores se queixando da presença das mães no período de adaptação, por motivos diversos, seja pela desorganização da rotina do berçário, quanto pela “mãe-vigia”, mãe presente na rotina do berçário, observando o funcionamento da escola e a relação do bebê com berçaristas e outras crianças.

Observo que a adaptação do bebê com a presença da mãe possibilita segurança aos dois, para o bebê em se relacionar com outros e a mãe em confiar naqueles que se comprometem em cuidar do seu bebê.

Neste período instável e delicado, é importante ter na equipe pessoas disponíveis para ouvir o desabafo, conversar, orientar, dar apoio àqueles que estiverem precisando, seja uma criança, uma pessoa da família ou um educador.

Sendo responsável por todo o processo de adaptação, converso com as mães sobre suas angústias e expectativas, ouço e oriento as berçaristas e observo cada bebê.

Durante esse processo, posso observar que há tanto do lado das mães, quanto das berçaristas uma angústia, por parte da mãe que se sente culpada em deixar seu bebê no berçário, com a fantasia de abandoná-lo ou permitir que ele se relacione com outra cuidadora, e por parte das berçaristas, que se angustiam com os choros e estranhamentos dos novos bebês.

Nesses momentos minhas intervenções consistem em conversas individuais com as mães, apontando que, nós, na escola, compreendemos o sofrimento delas, que o berçário está disponível para recebê-las, que seu bebê será bem acolhido e que o papel de mãe é insubstituível. Já com as berçaristas, são realizadas conversas, mostrando que não é fácil para a mãe, depois de tanto tempo colada ao seu bebê, ter que deixá-lo em um lugar onde ela não vai ter mais total controle e ser a única a se relacionar com o bebê de forma íntima.

Atualmente observo entre as berçaristas uma sutil movimentação, aos poucos elas vão permitindo que as mães participem mais do processo do desenvolvimento das crianças na escola e mostram-se mais receptivas às visitas das mães, sugestões e críticas.

“Entrar na escola faz bem para a criança, aqui ela pode brincar e fazer as atividades”

Esta fala da educadora nos mostra alguns saberes da berçarista, para ela o papel da escola é importante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita situações que promovem aprendizados. Culturalmente, na nossa sociedade predomina uma visão na qual a escola tem apenas o papel de desempenhar atividades que são exclusivamente didáticas e que necessariamente o adulto ensina e a criança aprende.

Porém, além de sistematizar as atividades para que haja promoção do conhecimento, é na escola que as crianças entram em contato com situações diferentes daquelas que vivenciam em casa.

A criança necessita ir mais além dos limites da família, deslocando-se temporariamente dos vínculos parentais, construindo novas relações sem a intermediação direta deles, objetivando a busca de uma maior autonomia e a conseqüente conquista da estimulação de sua significação psíquica.

Desta forma, a escolinha vem ao encontro da necessidade de socialização num sentido amplo, oferecendo uma enorme diversificação de estímulos ao desenvolvimento no plano instrumental. Neste período, ela se relaciona com um desdobramento e um certo rompimento da experiência de casa. (BRANDÃO, 1987, p. 35)

A escola também é um espaço organizado para que se realizem atividades que possam colocar as crianças em situações que elas possam conflitar ideias com diferentes pares, socializar, entrar em contato, explorar e experimentar objetos e ambientes. A escola, dessa forma tem um caráter de ampliar as vivências das crianças, proporcionando, assim, outras visões de mundo.

De acordo com JERUSALINSKY e YAÑEZ (2003), as experiências de vida desempenham papel decisivo para o desenvolvimento. Tais experiências podem permitir que uma criança tire o máximo de proveito das suas potencialidades.

As experiências de vida têm efeitos constituintes para um bebê, pois a partir destas o bebê pode estabelecer relação com diferentes objetos do mundo e também, fundamentalmente, a relação, o laço que o bebê estabelece com algumas pessoas centrais para sua existência (aquelas que encarnam as funções materna e paterna). É a partir do laço afetivo que se estabelece um sentido simbólico para a existência do bebê.

Apresentar ao grupo de educadoras referências bibliográficas e embasar os conhecimentos que elas têm sobre as crianças, faz com que elas tenham mais subsídios para sustentar o trabalho com as crianças pequenas. É importante que as educadoras sintam confiança, para que elas possam atuar com mais autonomia e refletir sobre sua prática.

Vejamos agora a fala de um pai:

“Eu pensava que não precisava conversar com ele e explicar as coisas até ele completar 3 anos, afinal, ele nem fala e nem entende a gente” (pai)

Havia na sala do G2, crianças de dois anos de idade, uma criança que chamava a atenção de todo o grupo docente, essa criança tinha alguns problemas relacionados com a alimentação e principalmente com os limites, quando, por exemplo, não permitíamos algo, a criança gritava, chorava e se debatia no chão durante muito tempo. Ao chamar os pais da criança para uma conversa na escola, o pai nos revelou o modo como pensava. Nessa conversa, solicitei aos pais que me contassem um pouco sobre a rotina da criança em casa, sendo filho único, os pais relataram que em casa a criança ditava seus horários, escolhia seus alimentos e quando não era atendida chorava e se jogava fortemente contra o chão.

Essa criança não tinha um comportamento muito diferente na escola, a diferença era que na escola, estando em um grupo de crianças, suas vontades e desejos não poderiam ser atendidos a todo o instante, portanto os acessos de raiva eram mais frequentes.

Percebi que os pais se encontravam em uma situação difícil, não tinham contato com outras crianças, de não tinham referências.

Minha intervenção foi propor aos pais que conversassem mais com a criança, pontuassem limites e estipulassem uma rotina em casa. Apresentei aos pais alguns conceitos apontados por Winnicott e Dolto, de que para a criança ter um bom desenvolvimento de um modo geral, é necessário que haja limites, para que sintam segurança, pois é o adulto, o par mais experiente, que pode ajudar a guiá-la.

As crianças necessitam de limites para sentir-se em segurança, mas de limites que se devem apenas ao perigo real que suas transgressões implicariam para a integridade de seu organismo ou a dos outros. Ela não pode “fazer” tudo que deseja não supõe que não possa expressar seus desejos, suas alegrias, seus pesares. (DOLTO, 1999, p.109)

Após alguns meses, observamos grandes conquistas na área da fala daquela criança, estava tentando se relacionar mais com os colegas e professores e, gradativamente, seus acessos de raiva foram diminuindo.

Após essas observações, chamei os pais novamente e relatei as conquistas de seu filho, os pais relataram que houve muitas mudanças em casa e o modo com que eles se relacionavam com filho, principalmente o pai. O casal demonstrou surpresa e, animados com a mudança de comportamento do filho, se sentiram mais motivados para continuar os investimentos em casa.

Observo que nos atendimentos aos pais, muitas das discussões feitas no curso, Clínica com o Bebê, sobre atendimento e acolhimento de mães e bebês fizeram-se presentes. Antes do curso poderia apenas apresentar o caminho, a “receita” aos pais para a resolução do problema, mas hoje posso perceber que estou mais acessível aos pais e mais receptiva. Procuo investigar o que há por trás dos sintomas e tentar trabalhar com os pais em parceria.

Com os profissionais da escola, procuro estar presente em diversas situações da rotina, seja para orientar, observar ou depois abrir para uma discussão em grupo ou individual. Acho importante a discussão com o grupo de berçaristas, pois possibilita fazer um “diagnóstico” do grupo, saber o que elas acham sobre determinados assuntos e trazer mais carga teórica para fundamentar o nosso trabalho.

“Cantar para os bebês é bom, eles ficam mais felizes e tranquilos”

As crianças apreciam cantigas cantadas por adultos, porém também há outras questões por trás da apreciação.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. RCNEI (1998)

Os efeitos de mudanças de ritmo em cantigas de embalar bebês é patente o movimento das crianças em consonância, não apenas com o embalar do corpo, mas também com o esboço do gesto vocálico do cantor que a embala.

FREUD (1905) aponta o efeito do prazer do ritmo ou da rima, que não se atém à condição do sentido, mas ao prazer do *non-sense*, rarefeito no adulto devido à repressão. Ao jogar as palavras, a criança estaria buscando a similaridade fônica.

Essas foram algumas memórias sobre as intervenções e as marcas que o curso Clínica com bebês deixou em mim, e que foram ponto de partida para outros estudos e reflexões acerca da prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças na primeira Infância.

## **CAPÍTULO 4**

### **Perspectivas para a formação dos educadores de pequenas crianças**

---

Apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais da Educação Infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da educação; sobretudo a formação contínua do educador, agente básico dessas transformações, já que muitas instituições ainda não apresentam as condições para que esta formação possa ocorrer.

A partir deste trabalho de Conclusão de Curso, pude levantar uma série de questões acerca do processo de formação das berçaristas e propor uma programação para a formação continuada.

Observo na prática que as famílias, assim como as crianças, necessitam de acolhimento, principalmente no período de adaptação, e para que haja de fato uma sustentação por parte da escola, é necessário que as berçaristas estejam preparadas para acolhê-las.

De fato, estamos caminhando para melhor atender as crianças e adquirir mais conhecimentos na área, porém observo que a formação com as educadoras deve ser detalhadamente organizada de forma que contemple as necessidades do grupo, as necessidades das crianças e de suas famílias. Os exemplos apresentados mostraram como a observação e pequenas intervenções no cotidiano da instituição são fundamentais para este processo de formação das educadoras e para a elaboração do projeto de formação continuada.

É preciso formar o educador em serviço por meio das observações, discussões e reflexões sobre as ações cotidianas no interior da escola, assim o educador torna-se peça fundamental da construção de seu conhecimento, do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço.

## BIBLIOGRAFIA

---

BARRETO, Ângela. A formação do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI. P.124-28, 1994

\_\_\_\_\_. Porque e para que uma Política de Formação do Professor de Educação Infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. P. 11-5, 1994

BRANDÃO P. C. D. A criança com problemas e a escola maternal. In: Escritos Da Criança, Nº4, Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação, correlato e complementar/ supervisão editorial Jair Lot Vieira. São Paulo, EDIPRO, 1996

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006

DOLTO F. Etapas decisivas da infância. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1999

FREUD S. Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e Outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda; 1922

\_\_\_\_\_. Os Chistes e sua relação com o Inconsciente. In: Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud V 8. RJ. Imago Editora, 1995

MARIOTTO R. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. Estilos clin. v.8 n.15 São Paulo jun. 2003

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. Revista Pátio Educação Infantil. Ano 2. Agosto-Novembro, 2003

RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres educadas na colônia in LOPES, Eliane M. Teixeira (Org.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

ROSEMBERG, Fúlvia. Educar e cuidar como funções da Educação Infantil no Brasil: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Professor de 1º grau: identidade em jogo. Campinas: Papirus, 1995

SOUZA, Aparecida Déri de. Sou professor, sim senhor!: Representações do trabalho docente. Campinas: Editora, 1996

VILLELA, H. De O. S. O mestre-escola e a professora in LOPES, Eliane M. Teixeira

(Org.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

\_\_\_\_\_. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história de professores. Dissertação de Mestrado, UFF, 1990

Winnicott D. W. A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: Winnicott D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: L.T.C.; 1982

\_\_\_\_\_. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda; 1971