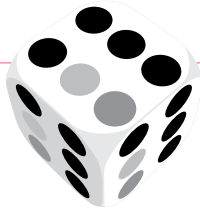




Formação em educação infantil: zero a três anos



A marca Primeiríssima Infância foi criada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) para representar uma causa que lhe é fundamental: a atenção que toda criança precisa receber desde a gestação até os três primeiros anos de vida. Chamado de primeiríssima infância, tal período é decisivo para o desenvolvimento de cada indivíduo, sobretudo no que se refere às funções cerebrais, com reflexos determinantes na capacidade de processar pensamentos e emoções.

O trabalho da FMCSV nesta causa contemplou a idealização do Programa Primeiríssima Infância, uma tecnologia social que integra os diversos serviços de atenção à criança pequena – especialmente secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Entre 2009 e 2013, o programa foi implementado em 14 municípios do Estado de São Paulo e agora serve de inspiração para outras cidades em todo o Brasil.

A marca Primeiríssima Infância se expressa na simbologia de um dado, objeto lúdico que se usa para lançar e avançar nos jogos. Mas o “jogo” da primeiríssima infância não é uma questão de sorte ou azar, é uma questão de cuidar, gerando ganhos que são para todos. Por isso, o nosso dado marca seis pontos em todos os lados, que são os seis anos da primeira infância. Os três pontos em cores representam precisamente a primeiríssima infância.



primeiríssima infância

Formação em educação infantil: zero a três anos

Programa PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O Programa Primeiríssima Infância foi idealizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) para qualificar o atendimento e o cuidado à criança de zero a três anos, favorecendo seu desenvolvimento integral e integrado. A palavra integral refere-se à observação do desenvolvimento da criança de modo mais amplo, englobando aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. O termo integrado, por sua vez, traz a perspectiva da intersetorialidade, ou seja, de um atendimento que associe os serviços de educação, saúde, desenvolvimento social e outros atores sociais relevantes na atenção à criança.

A primeira fase de implementação do Programa Primeiríssima Infância aconteceu em 2009, em parceria com seis cidades do Estado de São Paulo: Botucatu, Itupeva, Penápolis, São Carlos, São José do Rio Pardo e Votuporanga. Em 2011, o programa passou a ser implementado também na cidade de São Paulo, na microrregião da Cidade Ademar. Em 2012, com o apoio da Secretaria do Estado da Saúde de São Paulo (SES-SP), foi estendido a Cabreúva, Campo Limpo Paulista, Itatiba, Jarinu, Jundiaí, Louveira, Morungaba e Várzea Paulista, em um formato configurado para uma atuação regional.

Para melhorar as condições de vida das crianças pequenas e oferecer a elas as melhores oportunidades de desenvolvimento, a metodologia do Programa Primeiríssima Infância propõe a estruturação de um programa com base em quatro eixos estratégicos. São eles:

- 1. Apoio à governança:** estimular a criação e o fortalecimento de uma estrutura de governança local que favoreça o trabalho em rede, com articulação e sinergia de ações setoriais



Para saber sobre a **história e o trabalho da FMCSV**, entre no canal da FMCSV no YouTube (www.youtube.com/FMCSV) e selecione o vídeo "Conheça a FMCSV".

e intersetoriais para a construção de políticas públicas integradas, que priorizem a promoção do desenvolvimento infantil e garantam a institucionalização de uma prática social sustentável e de qualidade.

2. Desenvolvimento de capacidades: capacitar os profissionais e qualificar o atendimento das gestantes e crianças de zero a três anos nos serviços de educação infantil, saúde e desenvolvimento social.

3. Mobilização comunitária: sensibilizar, conscientizar e mobilizar as comunidades locais para a importância da atenção à primeiríssima infância para o desenvolvimento social, político, cultural e econômico do município.

4. Monitoramento e avaliação: monitorar e avaliar as ações para corrigir falhas e adequar estratégias no decorrer do percurso, bem como para comparar o trabalho de atenção à criança pequena antes e depois da implantação do programa.

O programa pode ser adotado por qualquer cidade que queira fortalecer o desenvolvimento integral e integrado da primeiríssima infância, bem como o tecido social dos municípios, Estados e de todo o país.



Conheça mais detalhadamente as **bases conceituais do Programa Primeiríssima Infância** acessando "Fundamentos do Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos", uma publicação da FMCSV. Busque pelo título na seção Acervo Digital do site www.fmcsv.org.br

Formação em educação infantil: zero a três anos é uma publicação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), elaborada a partir da experiência do Programa Primeiríssima Infância. A publicação integra a Coleção Primeiríssima Infância e foi adaptada de obra homônima realizada pelo Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip) para a FMCSV, para a implementação do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância.

Direitos e permissões

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citadas a fonte e a autoria.

Realização

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
www.fmcsv.org.br

Diretor-presidente

Eduardo de C. Queiroz

Gerente de avaliação e pesquisa

Eduardo Marino

Gerente de programas

Ely Harasawa

Coordenadora de programas

Gabriela Aratangy Pluciennik

Organização da Coleção Primeiríssima Infância

Eduardo Marino
Ely Harasawa
Gabriela Aratangy Pluciennik

Autoria

Maria Helena Pelizon

Colaboração

Anna Maria Chiesa
Vanessa Pancheri

Texto original

Madza Ednir

Adaptação

Sandra Mara Costa

Checagem

Lucila Rupp

Revisão

Mauro de Barros

Projeto gráfico e editoração

Studio 113

CTP e impressão

Centrográfica

Tiragem

310 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pelizon, Marina Helena
Formação em educação infantil : zero a três anos /
Marina Helena Pelizon. – 1ª ed. – São Paulo:
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. –
(Coleção primeiríssima infância)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN da coleção 978-85-61897-05-5
ISBN do livro 978-85-61897-11-6

1. Crianças – Desenvolvimento 2. Educação
infantil 3. Professores – Formação I. Título.
II. Série.

14-13407

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Formação de professores :
Educação 370.71

SUMÁRIO

Apresentação	9
Retrato da oficina a ser reeditada	12
Público-alvo	12
Perfil	12
Objetivos da oficina	12
Resultados esperados	14
Indicadores de êxito	14
Exemplos do impacto na realidade do desenvolvimento na primeiríssima infância	16
Mensagens básicas	18
Texto para reflexão	26
Oficina de formação	40
Descrição das atividades da oficina	44
Alinhamento conceitual	56
Materiais de apoio para a oficina	66
Textos	66
Vídeos	77
Modelo recomendado de Fluxo para a Formação	78
Modelo de Plano de Ação/Plano de Reedição	79
Modelo de Relatório de Formação e Supervisão	80
Ficha de Avaliação para Oficinas de Formação	81
Bibliografia	83

APRESENTAÇÃO

O caderno *Formação em educação infantil: zero a três anos* foi produzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), com apoio do Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip). O material é uma ferramenta voltada à disseminação de conhecimentos sobre o desenvolvimento integral da criança de zero a três anos, com vistas a gerar ações integradas de saúde, educação e desenvolvimento social e mudar o panorama do atendimento às necessidades e direitos da primeiríssima infância.

Os seis cadernos com material formativo da Coleção Primeiríssima Infância apresentam a sistematização de oficinas de formação do programa realizadas entre 2010 e 2012. Tais encontros envolveram profissionais das áreas de saúde, educação, desenvolvimento social, lideranças comunitárias, representantes de organizações sociais e Conselheiros de Direitos e Tutelares. A proposta deste conjunto de publicações é facilitar a adaptação, reedição e multiplicação dos conteúdos para outros profissionais.

Cada caderno temático inclui: público-alvo, objetivos e impactos esperados na prática; exemplos de mudanças resultantes da formação; mensagens básicas; visão geral do processo da oficina de formação; passo a passo das atividades e dinâmicas de cada módulo; textos básicos utilizados nos trabalhos em grupo ou como referência para o formador; alinhamento conceitual – onde se encontram considerações sobre o sentido de algumas palavras-chave que, no texto, aparecem em negrito (exemplo: **reeditores**); e bibliografia.

O objetivo deste caderno 6 é disponibilizar uma visão detalhada da *Formação em educação infantil: zero a três anos*. Pretende-se facilitar a escolha das mensagens e estratégias mais adequadas à realidade de cada município, para serem utilizadas junto a públicos específicos, no sentido de apoiar o fortalecimento dos processos de educação e cuidado das crianças pequenas, melhorando a interação e parceria entre creches, famílias, instituições de saúde e de desenvolvimento social.

Coleção

PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A Coleção Primeiríssima Infância é um conjunto de materiais preparado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) para apoiar a implantação de programas voltados à primeiríssima infância nos municípios brasileiros. Conheça os títulos da coleção, disponibilizada integralmente no site da FMCSV ou pelo link www.colecaoprimeirissima.org.br

Coleção Primeiríssima Infância	Principais públicos
1. Dez passos para implementar um programa para a primeiríssima infância	<ul style="list-style-type: none"> – Gestores públicos (principalmente prefeitos, secretários municipais e outras pessoas ligadas à gestão dos serviços públicos) – Comitê Gestor Municipal (gestores públicos, técnicos de secretarias e da rede de atendimento e lideranças sociais) – Articulador Local – Grupo de Trabalho da Avaliação
2. Avaliação participativa da atenção à primeiríssima infância	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de Trabalho da Avaliação – Facilitador externo da avaliação – Comitê Gestor Municipal – Articulador Local
<p>Cadernos com material formativo do Programa Primeiríssima Infância:</p> <p>3. Formação em pré-natal, puerpério e amamentação: práticas ampliadas</p> <p>4. Formação em trabalho com grupos: famílias grávidas e com crianças de até três anos</p> <p>5. Formação em espaços lúdicos</p> <p>6. Formação em educação infantil: zero a três anos</p> <p>7. Formação em humanização do parto e nascimento</p> <p>8. Formação em puericultura: práticas ampliadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Multiplicadores/reeditores de conteúdo das oficinas de formação ministradas nos diversos temas – Formador/supervisor – Grupo de Trabalho da Avaliação – Articulador Local
Kit com 12 folhetos do Programa Primeiríssima Infância	<ul style="list-style-type: none"> – População em geral

As publicações da Coleção Primeiríssima Infância são voltadas também a profissionais com perfil técnico nas diversas áreas de atenção à primeiríssima infância, bem como aos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, representantes de organizações não governamentais (ONGs), jornalistas/comunicadores e pesquisadores/membros da universidade. Todos aqueles que possuem conhecimento e compromisso com a primeiríssima infância são bem-vindos para contribuir.

Retrato da oficina

A SER REEDITADA



Construímos a **descrição desta oficina de formação** a partir de planos e relatórios de oficinas do Programa Primeiríssima Infância relativas ao tema, realizadas no período 2010-2012, e de depoimentos/sugestões de consultores envolvidos. Para saber mais sobre o programa, acesse o site www.fmcsv.org.br

PÚBLICO-ALVO

Profissionais de educação infantil, saúde, assistência social e outros responsáveis pela implementação de políticas públicas e programas destinados à **primeiríssima infância**, que possam reeditar o conteúdo das oficinas de **formação** para colegas de trabalho e outros profissionais.

PERFIL

Profissionais que tenham facilidade de comunicação, que gostem de aprender sempre e gostem do desafio de atuar como disseminadores de conhecimento e impulsionadores de ações no campo do **desenvolvimento na primeiríssima infância**, com foco na expansão e qualificação dos processos de **cuidar/educar** das **crianças** de até três anos, nas creches e nas **famílias**, em parceria com os serviços de saúde e desenvolvimento social.

OBJETIVOS DA OFICINA

Geral

Formar **reeditores** que possam adaptar e utilizar conteúdos e estratégias desta oficina em futuras capacitações junto a seus pares, nos serviços de educação infantil, saúde, desenvolvimento social e outros, incentivando **intervenções setoriais e intersetoriais** que resultem na qualificação da educação oferecida à criança de zero a três anos.

Específicos

Os participantes serão convidados a:

- Conhecer colegas da mesma e de outras áreas, estabelecendo vínculos e desenvolvendo uma linguagem comum que facilite a articulação de ações.
- Refletir sobre o papel das instituições de educação infantil no desenvolvimento da primeiríssima infância a partir de uma **abordagem integral e integrada**, considerando a necessidade da integração entre serviços de educação, saúde e desenvolvimento social e dos diversos atores envolvidos na implementação e incremento dos processos de educação infantil.
- Perceber que educar e cuidar são aspectos indissociáveis, essenciais à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral e integrado da primeiríssima infância.
- Ampliar a consciência sobre a importância do vínculo afetivo, das relações e **interações** humanas no desenvolvimento e aprendizagem de crianças de zero a três anos.
- Compreender o papel dos adultos na organização de ambientes e interações favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a três anos, com espaços, tempos e materiais adequados às necessidades de cada faixa etária, possibilitando à criança movimentar-se, sentir-se amada e promovendo sua **autonomia**.
- Valorizar as diferentes linguagens da criança – verbal, corporal, plástica, sonora, dramática, entre outras – como formas de expressão, exploração e compreensão de si, do outro e do mundo.
- Valorizar a brincadeira como a principal forma de estimulação da criança na primeiríssima infância.
- Fortalecer a interação com as famílias a partir de seu **patrimônio**, e não de suas carências, promovendo sua participação na construção do **projeto pedagógico** da instituição de educação e considerando-a parceira central da creche na promoção do desenvolvimento integral das crianças, por meio do cuidado e da educação.
- Identificar profissionais que possam se interessar em receber aportes conceituais que ajudem a mudar o olhar e a prática no campo do



Atenção!

Este material não pretende esgotar o tema, não é um material técnico para aspectos pedagógicos.

fortalecimento da educação e **cuidado** de crianças até três anos, elaborando um **Plano de Reedição** da oficina.

- Propor ações para mudanças nas práticas referentes à educação infantil por meio da elaboração de **Planos de Ação**.

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante a realização da oficina de formação, é esperado que todos os participantes elaborem, em grupos, o que chamamos de Plano de Reedição da Oficina. Tais participantes assumirão o papel de reeditores da oficina, de modo a viabilizar a disseminação das aprendizagens entre seus pares em suas unidades de trabalho.

É ainda na oficina de formação que os participantes definirão os profissionais que serão envolvidos nas estratégias de mudança de práticas que se deseja ver concretizadas na atenção à primeiríssima infância no município. É esperado que os reeditores iniciem o planejamento das ações durante a própria oficina e que iniciem o desenho de um Plano de Ação.

A página 79 deste caderno disponibiliza um modelo de ferramenta que serve tanto para orientar a elaboração do Plano de Ação quanto a do Plano de Reedição.

INDICADORES DE ÊXITO

Profissionais de educação:

- Valorizam a capacidade das crianças, considerando-as competentes e ávidas por aprender desde o nascimento.
- Organizam espaços e ambientes que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero a três anos por meio da **ludicidade** e da utilização de múltiplas linguagens.
- Qualificam suas interações com as crianças, compreendendo a importância do vínculo como base da aprendizagem, estimulando sua ludicidade, movimentação livre e autonomia.
- Eliminam as divisões entre profissionais que cuidam e profissionais que educam as crianças de zero a três anos, compreendendo que as ações de cuidar e educar são indissociáveis.

- Acolhem as famílias, considerando-as suas parceiras.
- Desenvolvem processos de acolhimento e adaptação ao receber novas famílias e crianças na creche quando a criança troca de turma, muda de nível de escolaridade ou quando considerado necessário.
- Organizam o cotidiano (rotina) de modo a favorecer a autonomia e a construção da identidade das crianças.
- Organizam as creches também como espaços de formação profissional permanente.
- Comunicam-se e trabalham em rede com os serviços de saúde, desenvolvimento social e outros.

Profissionais de saúde e assistência social:

- Atuam de forma integrada, com os profissionais de educação, promovendo reuniões, campanhas e mobilizações que resultem em uma melhor educação e cuidado infantil no município e proteção integral às crianças.
- Compreendem as concepções do programa sobre educação de crianças de zero a três anos do município, os avanços e desafios encontrados e reconhecem a forma como a criança pequena interage e se relaciona com o mundo.

Mães, pais e cuidadores:

- Participam das atividades e reuniões da creche, trocando experiências, compartilhando conhecimentos e aprendendo a respeitar as **brincadeiras** espontâneas das crianças, assim como a construir **brinquedos** e a inventar brincadeiras.
- Sentem-se acolhidos e valorizados nas creches.
- Reconhecem a influência do **brincar** no desenvolvimento da criança de zero a três anos, utilizando regularmente os espaços lúdicos disponíveis e apoiando a expansão e fortalecimento dos mesmos.
- Entendem a influência de fatores emocionais no desenvolvimento da criança de zero a três anos, principalmente no que diz respeito à criação e fortalecimento de vínculos desde o período pré-natal, no estabelecimento de **limites** e na promoção da autonomia.
- Ficam ao lado da criança enquanto ela brinca e utilizam momentos

da rotina (por exemplo, hora de acordar e dormir, banho, vestir, pentear o cabelo e alimentar) como oportunidades importantes de interação afetiva e cognitiva entre a criança e o adulto.

Crianças de zero a três anos:

- Têm oportunidade de brincar, movimentar-se livremente em espaços internos e externos e fazer escolhas nas creches.
- Têm oportunidade de expressar-se por múltiplas linguagens.
- Têm vínculos seguros e fortalecidos com os cuidadores/educadores.
- Frequentam creches de qualidade, com brinquedos e brincadeiras adequados e organizados de maneira a garantir seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, permitindo-as viverem plenamente sua infância.
- Vivenciam uma rotina bem organizada, tornando-as capazes de fazer muitas atividades sem necessidade de comando e controle externos, bem como de organizar-se de acordo com suas necessidades e com as do grupo, aprendendo a reconhecer limites e vivenciar sua autonomia.

EXEMPLOS DO IMPACTO NA REALIDADE DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

As oficinas de *Formação em educação infantil: zero a três anos* buscam contribuir para que as crianças de até três anos e suas famílias possam encontrar-se e conviver em creches de qualidade, com foco nas interações e no brincar enquanto estratégias fundamentais ao desenvolvimento integral da primeiríssima infância.

Casos como os que relatamos a seguir mostram que perspectivas e crenças sobre o desenvolvimento infantil estão se transformando nos municípios envolvidos com o Programa Primeiríssima Infância, o que gera ações que melhoram a qualidade de vida das crianças e de suas famílias.

- Em um município, o desafio era superar a distância entre a creche e a família, tornando o ambiente educativo mais estimulante para as crianças de zero a três anos, bem como mais acolhedor para elas e seus responsáveis. As oficinas de formação do Programa Primeiríssima Infância

- levaram as educadoras e gestoras envolvidas a buscar alternativas para mudar este cenário. A partir da oficina, as educadoras começaram a introduzir pequenas mudanças no cotidiano das creches, com significativas consequências para as crianças e suas famílias. A iniciativa que deflagrou o processo foi a organização de uma semana com atividades diárias para as famílias, que foram convidadas a ficar e interagir nas creches por uma hora e meia todos os dias, recebendo orientações e participando de práticas de desenvolvimento infantil. Depois disso, mães, avós, pais e outros responsáveis começaram a participar mais da vida escolar das crianças, sendo estimulados a acompanhá-las na entrada ou saída da escola. Flexibilizou-se também o tempo de permanência no ambiente da creche durante o período de adaptação. A relação entre educadores e familiares melhorou e a distância que antes parecia existir foi substituída por um sentimento de confiança mútua. As interações dos adultos com as crianças na creche também se fortaleceram. O acolhimento e a atenção individualizada para as demandas de cada criança foram valorizados. Os brinquedos, antes colocados fora do alcance, passaram a ficar acessíveis aos pequenos. Além disso, os brinquedos foram diversificados: não são mais apenas de plástico, e sim confeccionados com os mais diferentes materiais, oferecendo às crianças uma rica gama de experiências sensoriais – sonoras, táteis e visuais.
- Outro impacto positivo do programa foi o incremento na cooperação entre educação, saúde e desenvolvimento social, no atendimento às necessidades das crianças de zero a três anos. Os profissionais estão mais atentos às questões relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças pequenas. O educador ou coordenador pedagógico que percebe dificuldades das famílias no exercício da parentalidade passou a apoiá-las e a orientá-las. Além disso, conhecendo melhor os outros serviços, começou a encaminhar as famílias para atendimento nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs) e Centros de Referência de Assistência Social (Cras).
 - Em vários municípios envolvidos com o programa, a formação em educação infantil influenciou a revisão dos projetos pedagógicos das creches, especialmente na inter-relação entre o educar e o cuidar, na valorização do brincar e na maior atenção às atividades que ajudam a criança a ganhar autonomia gradativa.

Mensagens

BÁSICAS

DESDE RECÉM-NASCIDA, A CRIANÇA É UM APRENDIZ VORAZ. OS CEM BILHÕES DE NEURÔNIOS DE SEU CÉREBRO ESTÃO PRONTOS A SE CONECTAR POR MEIO DAS SINAPSES

Ao nascer, a criança traz consigo o potencial e as competências para se desenvolver: cabe aos adultos oferecer ambientes que favoreçam esse processo

Desde recém-nascida, a criança é um aprendiz voraz. Os cem bilhões de neurônios de seu cérebro estão prontos a se conectar por meio das sinapses. Aos quatro anos, o cérebro poderá ter atingido a metade de seu potencial quando adulto. Para favorecer esse desenvolvimento, é importante que os educadores e os familiares ofereçam à criança ambientes adequados, com estímulos cognitivos, afeto e oportunidades para que ela se desenvolva com autonomia.

Ser educada e cuidada em uma creche é direito garantido por lei a toda criança

A creche existe para atender à criança e a suas necessidades. Tudo o que acontece na creche deve ser pensado, planejado e organizado em função das crianças. Assim, é preciso romper com a cultura adultocêntrica, na qual tudo acontece em função dos interesses dos adultos. É preciso compreender que a criança vive processos físicos, cognitivos, afetivos e sociais peculiares que devem ser respeitados e compreendidos para serem atendidos em sua plenitude. E mais: a creche deve ser um espaço de qualidade que respeite as singularidades de cada criança, assegurando a convivência de diferentes infâncias. Vale ressaltar que é preferível – salvo em casos de grande vulnerabilidade e dificuldades com a vinculação – que as

crianças muito pequenas, de até seis meses, fiquem com suas mães, pais ou familiares, em vez de frequentar a creche. A permanência com a família, além de facilitar a amamentação exclusiva até os seis meses de idade, na maioria dos casos fortalece os vínculos com a criança, possibilita uma estimulação mais individualizada e a protege de doenças para as quais ela ainda não está com a imunidade preparada. Apoiar a família no exercício deste papel é responsabilidade de todos. Além disso, a necessidade de socialização da criança com outras crianças só se estabelece com mais intensidade após o primeiro ano de vida. Desta forma, apesar de a creche ser um direito de toda criança, estes aspectos podem ser levantados quando da solicitação da vaga nas creches para crianças muito pequenas.

Garantir a qualidade da creche é fundamental

As pesquisas têm mostrado que creches de má qualidade podem não trazer benefícios às crianças e, em alguns casos, ser até mesmo prejudiciais ao seu desenvolvimento (Banco Mundial, 2011). Os gestores municipais de educação garantem a qualidade por meio da formação continuada dos profissionais, da manutenção de uma relação professor-aluno adequada, da supervisão em serviço e do cuidado com a infraestrutura, equipamentos, instalações e materiais utilizados. Vale consultar e implementar ações de acordo com os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil 2009).

A criança de zero a três anos é ativa, competente e capaz de construir autonomia

A autonomia da criança se constrói a partir do entendimento de que “ela é capaz de fazer sozinha”. Nas últimas décadas, diferentes campos de conhecimento vêm contribuindo para pensar a criança contextualizada e produtora de cultura. A neurociência, a pedagogia, a sociologia e a antropologia

**A AUTONOMIA
DA CRIANÇA
SE CONSTRÓI
A PARTIR DO
ENTENDIMENTO
DE QUE “ELA É
CAPAZ DE FAZER
SOZINHA”**

É PRECISO SUPERAR, NO COTIDIANO DAS CRECHES, A DIVISÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR

concebem a criança como um ser social pleno, dotado de capacidade de ação e culturalmente criativo – isto é, uma concepção de criança como sujeito de direitos, sujeito de história, capaz de tomar decisões e construir hipóteses sobre a vida e sobre as coisas. Estimular a autonomia é possibilitar sua movimentação livre e respeitar suas escolhas. O papel do adulto é organizar os ambientes, favorecendo e enriquecendo o acesso das crianças a uma variedade de objetos e materiais cada vez mais instigantes que a desafiem a engatinhar, subir, descer, escorregar, pular, andar, etc. O adulto deve garantir um ambiente seguro e manter uma observação atenta aos balbucios, falas, expressões corporais, às necessidades emocionais, dificuldades e às novas aprendizagens das crianças. E, ainda, através do diálogo constante e do respeito, permitir que, desde a mais tenra idade, a criança possa ter a experiência de decidir, de fazer escolhas, ao mesmo tempo percebendo que existem limites que precisam ser respeitados.

Educar e cuidar são duas faces da mesma moeda. Quem educa, ao educar, cuida; e quem cuida, ao cuidar, educa

É preciso superar, no cotidiano das creches, a divisão entre educar e cuidar, que reflete a oposição mente e corpo, razão e emoção, dominante na civilização ocidental desde o século XVIII. Nas instituições de educação infantil, cuidar e educar vêm sendo, na prática, atribuições de profissionais diferentes. É preciso compreender que cuidar não é apenas atender a necessidades físicas da criança, mas responder às suas demandas de ser vista, escutada e compreendida – condições básicas de aprendizagem. Ao cumprir de forma atenta e afetiva rotinas como dar banho em uma criança, limpá-la, vesti-la, alimentá-la ou colocá-la para dormir, acompanhando tais atos de verbalizações e brincadeiras, o adulto a está educando. Por outro lado, o adulto só conseguirá desenvolver sistematicamente as habilidades verbais linguísticas, matemáticas, espaciais, corporais e artísticas de uma criança

(educá-la), num contexto de cuidado, ou seja, construindo vínculos positivos com ela, por meio de interações que a façam sentir-se segura, amada e respeitada em suas necessidades particulares físicas, emocionais, intelectuais.

Para que possam cuidar adequadamente das crianças, os educadores e as famílias precisam ser assistidos

Ao cultivar nas creches um ambiente de diálogo, não hierárquico, que possibilite a troca de experiências e o aperfeiçoamento constante, onde os profissionais sintam-se ouvidos, respeitados e reconhecidos, os gestores estarão cuidando das pessoas que fazem o trabalho pedagógico acontecer, tornando-as mais capazes de cuidar e educar as crianças. É importante lembrar que os gestores também cuidam melhor dos profissionais da creche quando se sentem cuidados e reconhecidos pela administração. Um cuidado que se manifesta, por exemplo, no bom equacionamento das questões administrativas e na garantia de continuidade dos projetos. As famílias, por sua vez, ao serem cuidadas pelos educadores, profissionais da saúde, assistência social e outros, tendo suas necessidades e preocupações consideradas por eles, também tendem a cuidar/educar cada vez melhor seus filhos.

As creches podem ser espaços de convivência e de formação profissional permanente

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, ao prever condições para o trabalho coletivo, formação continuada e para a organização de materiais, espaços, tempos e interações, buscam assegurar a educação em sua integralidade. A creche pode tornar-se, então, espaço de convivência humana, de diálogo e de troca. Isso permite o aperfeiçoamento profissional aos educadores (auxiliares e professores) e demais profissionais (merendeiras, vigias, pessoal da limpeza e secretários, entre outros), bem como possibilita às famílias a ampliação de suas redes sociais.

O AMBIENTE
OFERECIDO PELA
FAMÍLIA E PELA
INSTITUIÇÃO
DE EDUCAÇÃO
INFANTIL PRECISA
FORTALECER
OS VÍNCULOS
SIGNIFICATIVOS
ENTRE CRIANÇA E
ADULTOS

**BRINCAR É
A FORMA
PRIVILEGIADA DE
EXPRESSÃO DA
CRIANÇA, POR
MEIO DA QUAL
ELA COMEÇA A
COMPREENDER
OS FATOS QUE
ACONTECEM EM
SUA VIDA**

O vínculo afetivo entre adultos e crianças, por meio do cuidado e da educação, é a base de toda a aprendizagem e da construção da identidade da criança

O ambiente oferecido pela família e pela instituição de educação infantil precisa fortalecer os vínculos significativos entre criança e adultos. O ambiente e os vínculos podem dar à criança a sensação de segurança emocional para evoluir no caminho da autonomia, o que é a base para a saúde mental pelo resto da vida.

O brincar e as interações são aspectos fundamentais do trabalho pedagógico nas creches

Brincar é um direito de toda criança, o seu modo de interagir e aprender sobre si mesma, sobre o mundo e sobre as pessoas. Brincar é a forma privilegiada de expressão da criança, por meio da qual ela começa a compreender os fatos que acontecem em sua vida. Para a criança, brincar é sinônimo de se desenvolver.

Ao nascer e por boa parte da primeiríssima infância, o mundo para a criança “é muito mais um mundo de sons, cores, ritmos, cheiros, formas, gestos e movimentos do que de palavras. É um mundo desconhecido a ser decifrado, que pede para ser visto, tocado, ouvido, sentido e percebido numa comunicação total, direta e profunda pelo ato de brincar” (Dias, 2009).

Para o adulto, observar a criança brincando é aprender a precocidade de suas competências perceptuais, cognitivas, sociais e emocionais. É aprender a respeito de seus sentimentos, emoções e sobre a forma como a criança constrói e reconstrói conhecimentos. É entender a criança como agente de sua própria experiência e a brincadeira como fenômeno cultural e humano (Pereira e Carvalho, 2003).

Assim, é importante possibilitar que as crianças se expressem livremente; criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias, suas histórias; vivenciem o contato com elementos da natureza (o ar livre, o sol, a terra, a areia, a água, as plantas e os

animais); possam escolher seus parceiros e criar enredos para as suas brincadeiras (Medeiros e Silva, 2009).

Desta forma sua capacidade de explorar o mundo irá se enriquecer cada vez mais, ampliando o exercício dos cinco sentidos articulado à imaginação: tato (tocar diferentes texturas), olfato (sentir cheiros de diferentes tipos), audição (identificar sons de intensidades e tipos diversos, ouvir músicas de diferentes estilos e ritmos), visão (perceber diferenças e semelhanças entre formas e cores), paladar (provar alimentos de sabores distintos). Ao mesmo tempo, a brincadeira possibilita interações prazerosas entre as crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes e entre crianças e adultos.

Brincadeiras e jogos próprios para cada idade estimulam a mente e o corpo da criança

Logo nas primeiras semanas de vida, já é possível brincar com o bebê, explorando sensações táteis, ao passar diferentes texturas pelo corpo dele: as mãos, um paninho suave e algodão. As capacidades dos bebês são imensas e só uma observação atenta do adulto vai revelá-las.

Conversar, cantar, contar histórias, possibilitar que explorem objetos de diferentes formatos e cores são formas de interagir com as crianças nos três primeiros meses de vida, essenciais para que o seu cérebro desenvolva-se normalmente. À medida que elas crescem, novos brinquedos e brincadeiras – de esconder, guardar, encaixar, imitar – vão sendo acrescentados. A partir de um ano e meio, as crianças gostam de brincar de dançar e movimentar-se de diferentes formas e por volta dos três anos começam os jogos de faz de conta. É importante ressaltar que as crianças apresentam diferentes tempos para o desenvolvimento, isto é, as idades cronológicas apontadas aqui não são parâmetros fixos. A dimensão lúdica está presente em todos os momentos da vida da criança. Para a criança, todo o tempo é tempo de brincar.

**A DIMENSÃO
LÚDICA ESTÁ
PRESENTE EM
TODOS OS
MOMENTOS DA
VIDA DA CRIANÇA**

Construir vínculos entre os profissionais da creche e as famílias é fundamental na promoção do desenvolvimento infantil

Ao desempenhar seu papel social, a creche está sempre de portas abertas para acolher as famílias, recebendo-as bem, explicando o que faz e por que faz e possibilitando que participem da construção do Projeto Pedagógico da instituição. O Ministério da Educação (MEC) qualifica e justifica: “Deve-se envolver os pais na organização das instituições, nas decisões relativas à organização das propostas e do trabalho cotidiano, bem como trazê-los para vivenciar o cotidiano da instituição. Para isso, é preciso oferecer momentos de socialização e reflexão sobre o que é cuidar e educar, sobre as etapas do desenvolvimento humano, sobre a proposta pedagógica institucional, sobre a inclusão e a diversidade” (Brasil, 2013).

O **período de acolhimento e adaptação** da criança na creche, por exemplo, deve ser organizado de forma a possibilitar a constituição inicial do vínculo entre educadores e familiares, o que será a base de sua cooperação ao cuidar e educar. É essencial que gestantes, mães, pais e familiares sintam-se acolhidos nas creches e apoiados em sua tarefa de educar e cuidar dos filhos de zero a três anos. Fazem toda a diferença iniciativas simples como organizar um cantinho para as mães que amamentam; organizar grupos de mães e pais, recriando com eles brincadeiras infantis para que compreendam o brincar como eixo do trabalho educativo da creche, ou ensinando novas canções de ninar e músicas infantis; e emprestar livrinhos de história para serem lidos pelas mães e pais quando as crianças forem dormir. As famílias devem ter a oportunidade de conscientizar-se de que suas decisões e ações têm impacto duradouro na vida emocional, intelectual e social da criança, permitindo o seu pleno desenvolvimento.



A oficina de formação em educação infantil foi elaborada respeitando os princípios e os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A proposta pedagógica da creche deve estar em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) são mandatárias e reúnem princípios, fundamentos e

procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Art. 2º). Seus artigos definem, entre outras coisas, currículo, concepção de criança e concepção de educação infantil. Determinam também o objetivo, os eixos norteadores e as condições para que as propostas e práticas pedagógicas se efetivem, garantindo experiências que promovam o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O trabalho intersetorial pode contribuir com o cuidado integral das crianças e suas famílias, atendendo às suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais

A comunicação regular e a colaboração entre creche, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Centros de Referência de Assistência Social (Cras), por exemplo, podem contribuir para a promoção da saúde das gestantes e crianças e ajudar a inserir as famílias em situação de vulnerabilidade em programas sociais de apoio. Já os Conselhos Tutelares e o Ministério Público podem ser acionados nos casos em que os direitos da criança estão sendo violados e a família vivencia problemas de alcoolismo, drogadição e violência doméstica, encaminhando-a para atendimento nos serviços adequados e cobrando do poder público a instalação desses serviços, quando não existirem.

Intervenções voltadas para apoiar as famílias devem ser realizadas a partir de seu patrimônio – do que existe e não do que falta

Cada família possui forças, recursos, potenciais, que representam um patrimônio a ser mobilizado para garantir mais segurança e melhor padrão de vida, o que terá impacto no desenvolvimento infantil. O patrimônio da família pode ser mobilizado quando se dialoga com ela sobre seus valores e prioridades e como eles podem atuar na promoção do desenvolvimento da primeiríssima infância, levando à compreensão de que é essencial não apenas cuidar dos aspectos físicos, mas também fazer com que a criança sinta-se reconhecida, amada e estimulada.

Texto para **REFLEXÃO**

Este capítulo traz referenciais teóricos para a oficina *Formação em educação infantil: zero a três anos*. Alguns deles são tratados durante a oficina, enquanto outros servem de subsídio para o aprofundamento das discussões e a melhoria das práticas.

TEXTO 1 – EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS

Conteúdo elaborado por Léa Tiriba, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a partir de parágrafos extraídos de texto integral que pode ser acessado em: www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07939int.rtf. Números e notas laterais inseridos pelos editores. Os autores citados nos parágrafos a seguir estão indicados na bibliografia deste caderno.

1. Cuidar e educar

1a) O binômio *cuidar e educar* é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadores de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas



Dicotomia:
separação, oposição;
divisão lógica de um
conceito em dois
conceitos contrários.

distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas. [...]

- 1b)** É verdade que a educação das crianças de zero a seis anos exige cuidados específicos, decorrentes da sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil? Que sentidos/significados assume o “cuidar”, um dos polos do binômio educar e cuidar, considerado atualmente como objetivo, mais que isto, como natureza e especificidade da educação infantil?
- 1c)** Meu pressuposto é que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente. A hipótese é que o binômio *educar e cuidar*, em realidade, expressa e revela tal dicotomia. Assim, o objetivo deste artigo é trazer elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da polêmica: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza. [...]

2. Buscando os significados históricos das palavras

- 2a)** No campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 1980, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (Montenegro, 2001).
- 2b)** Nos anos 1990, com a perspectiva de as creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa

da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. [...]

2c) As professoras da rede pública, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida e banho e cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo).

2d) Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparecem apenas em falas de professoras. De forma não explícita, muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de zero a seis anos.

2e) Podemos então nos indagar: a que se referem os profissionais quando falam do duplo objetivo da educação infantil? Como interpretar os significados contraditórios que atribuem a educar e cuidar? Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionado a pensar, raciocinar? E cuidar, que significados pode conter?

PODEMOS ENTÃO
NOS INDAGAR: A
QUE SE REFEREM
OS PROFISSIONAIS
QUANDO FALAM
DO DUPLO
OBJETIVO DA
EDUCAÇÃO
INFANTIL? COMO
INTERPRETAR OS
SIGNIFICADOS
CONTRADITÓRIOS
QUE ATRIBUEM A
EDUCAR E CUIDAR?

- 2f) Todos sabemos que as palavras são prenes de significados existenciais, porque foram construídas ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isto refletem visões e sentimentos de mundo. "Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida", nos diz Boff (1999).
- 2g) Este foi justamente o movimento de Montenegro (2001), em seu livro *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. Atenta ao fato de que os processos de formação estão voltados para o educar, mas não incluem o cuidar, a autora faz uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, enfatizando sua trajetória marcada pela tensão entre assistência e educação e alertando para o fato de que o binômio está presente também em outros países e, como aqui, o cuidar é o polo de desprestígio.
- 2h) Buscando compreender a falta de consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da educação infantil, Montenegro (2001) pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado. Descobriu, então, que cuidar e pensar vêm de *cogitare*, que ambas têm a mesma raiz!
- "[...] O verbo *cogitare* tem sua origem em *coagitare* e passou a designar a *agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas *Confissões*: "A inteligência reivindicou como próprio este verbo (cogito), de tal maneira que só ao ato de coligir (*cogere*) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (*cogitare*)" (Montenegro, 2001, p.72).
- 2i) Antes do século XIII, *cogitare* e *cuidare* teriam o mesmo significado, referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso de *cogitare* foi sendo restringido e substituído por *pensare*, que tem um sentido mais preciso. Por seu lado, no latim, os significados de *cogitare* se expandem, assumindo os sinônimos

esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito, vinculando-se a significações de caráter emocional.

2j) De fato, continua Montenegro, em línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados, um relativo à solicitude para com o outro e um referente ao pensamento, à reflexão.

"[...] a conotação emocional que esta palavra passou a adquirir, e que se evidencia também em sua sinonímia – como carinho, angústia, ansiedade, paixão, preocupação –, advém de seu sentido primitivo de 'agitar pensamentos'. A inserção paulatina do componente emocional ao termo, ao meu ver, parece conferir significação ao movimento atribuído ao pensamento em sua acepção original (agitare), pois é muito provável que o que estaria proporcionando tal movimento fossem, precisamente, emoções." (Montenegro, 2001, p. 76)

2l) Buscando mais elementos para a reflexão, a autora encontra na filosofia e na enfermagem, disciplinas que se ocupam do cuidar, os sentidos que envolvem esta ação. Conclui que, para a filosofia, a palavra cuidado é empregada com o significado de *cuidar de si*, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na enfermagem o cuidar é concebido como altruísmo, tem o sentido de cuidar do outro. Os dados que recolhe nessa disciplina mostram que o divórcio entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponde, na educação infantil, ao divórcio entre cuidar e educar.

2m) Podemos inferir, então, que, nos dois casos, o cuidar é desprestigiado por estar relacionado à emoção, e não à razão, e, ademais, às mulheres, que seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

2n) A dificuldade em reintegrar estes polos decorre do fato de que somos marcados, ainda, por esta cisão. A partir desta ideia, uma pergunta se coloca: se educar e cuidar são dois polos que precisam estar integrados, em vez de assumirmos o binômio,

não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?

- 2o)** A descoberta da origem comum (*cogitare*) das palavras cuidar e pensar nos remete a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às tantas outras dualidades, que, ao longo da modernidade, através de um processo histórico que divorciou ser humano e natureza, separou o corpo da mente, partiu razão e emoção, elegendo aquela como salvo-conduto para a busca da verdade. Nesta lógica, o corpo assume o lugar secundário destinado aos prazeres, aos desejos, à inconsciência... Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, tomado por Descartes como a prova da nossa existência humana. Nesta lógica, o corpo é simplesmente um portador do texto mental. [...]

A DESCOBERTA DA
ORIGEM COMUM
(*COGITARE*) DAS
PALAVRAS CUIDAR
E PENSAR NOS
REMETE A UM
TEMPO EM QUE
OS CONCEITOS DE
PENSAR E SENTIR
ESTAVAM MAIS
CLARAMENTE
ARTICULADOS

3. As mulheres, as emoções e o cuidar

- 3a)** Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão – assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

Mas é num contexto sócio-histórico, em que o capitalismo emergente se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias, que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico, com o objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos (Mies e Shiva, 1997).

- 3b)** De acordo com Jaggar (1997), foi a partir do século XVIII que se deu um processo de aguçamento da oposição entre emoção e razão e esta foi reconceptualizada como “faculdade puramente



Mesmo considerando a ideia de que o próprio conceito de emoção é invenção histórica, a autora busca construir uma ponte sobre um suposto hiato entre emoção e conhecimento, através da sugestão de que emoções podem ser úteis e até necessárias, em vez de prejudiciais, à construção do conhecimento.

Ontológica:

relativa à ontologia, ramo da filosofia que trata do ser e de sua natureza.

Empirismo:

corrente filosófica que propõe que todo o conhecimento provém da experiência.

instrumental”. Antes, entre os gregos, e mesmo durante o período medieval, a razão estava associada aos valores. Com o objetivo de obter um conhecimento fidedigno da realidade, razão e valores são dicotomizados (*N. do E: separados, considerados opostos*).

Supostamente livre da possível contaminação das emoções/dos valores, a razão tornava-se instrumento capaz de uma leitura objetiva e universal da realidade. Em contrapartida, as emoções passam a ser entendidas como ímpetos irracionais que precisam ser controlados pela razão. Este mesmo processo de reconceptualização ontológica reabilitou a percepção sensorial, que, exaltada pelo empirismo britânico e, posteriormente, pelo positivismo, fez da verificação empírica a “*marca da autenticidade da ciência natural; [...] o paradigma do conhecimento genuíno*” (Jaggar, 1997, p.158).

- 3c)** Também no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinando os papéis de mãe e esposa. [...]
- 3d)** No século XIX, a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a esta ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como de outras ciências, era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto.
- 3e)** [...] Com base nestas crenças – assumidas como verdades científicas –, os médicos, frente às reivindicações dos movimentos feministas por educação e instrução, respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as mulheres.
- 3f)** Nesse mesmo período, tomavam impulso, a partir da teoria evolucionista, os estudos que, enfatizando a classificação, a hierarquização dos indivíduos, justificaram a dominação colonial.

[...] Entretanto, na sociedade ocidental, é no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres. Esta não é uma diferenciação particular da sociedade brasileira, ou do Terceiro Mundo, mas uma regra da sociedade ocidental moderna. De acordo com Tronto (1997), *"cuidar é uma atividade regida pelas mulheres tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados, e elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado"*.

3g) Mas o que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas.

3h) Entretanto, se é necessário evitar modelos explicativos naturalizantes e aproximar-se das explicações sobre cuidado entendido como prática histórica construída socialmente, não é possível escamotear o fato de que estas práticas sociais estão vinculadas às mulheres.

3i) Questionando os estudos que utilizam paradigmas clássicos que reduzem a investigação sobre o magistério feminino apenas à ótica do trabalho, Almeida (1996) analisa:

"[...] se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isto é um ato de amor. E indo mais além, gostar deste trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização. Talvez

resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério” (p.76).

- 3j) Portanto, é necessário evidenciar relações de poder dentro do magistério e buscar a superação desta situação através da *“apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher”* (idem, p. 77). Para Almeida (1996), os meios intelectuais, ao rejeitarem depoimentos de professoras a respeito do prazer, do amor que dedicam ao trabalho e às crianças, não consideram que estes sentimentos são fruto da realidade histórico-social de que cada uma é parte e traz consigo.
- 3l) Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças?
- 3m) [...] Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar.

4. Que lugar, que papel e que importância tem para os humanos o cuidar?

- 4a) O ser humano é o único que se pergunta sobre o que é ser, sobre suas possibilidades de ser, como presente e como devir. Assim, o cuidado está na essência do humano porque possibilita a

existência humana. Se existir é estar atento, é preocupar-se com a existência, o cuidar assegura e caracteriza esta existência. [...]

- 4b)** Identificando no cuidado os princípios, os valores e as atitudes fundamentais à vida, L. Boff propõe caminhos de resgate da essência humana, caminhos que passam, todos, pelo cuidado. Se, como essencial, não pode ser suprimido nem descartado, a partir dele seria possível fazer uma crítica à civilização agonizante, assumindo-o como princípio inspirador de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos.
- 4c)** De acordo com Boff (1999), os grupos humanos ao longo da história – em relação com outros seres humanos, outras espécies e a natureza – podem organizar a vida social/natural de dois modos distintos, que ele chama de modos de ser-no-mundo: o *modo-de-ser-trabalho*, em que o ser humano atua como interventor, transformador, antropocêntrico, dominador da natureza; *modo-de-ser-cuidado*, em que a natureza não é objeto, mas é também sujeito. Neste modo de ser a atitude é de cuidado, o ser humano “coloca-se ao pé das coisas, junto delas, a elas sente-se unido. A relação não é de domínio sobre, mas de com-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão”. Na sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação – embora a realidade seja de incomunicação e solidão –, o cuidar não tem valor. “*Esta antirrealidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a compaixão*” (Boff, 1999, p.92).
- 4d)** Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital? Vivemos um tempo de planetarização da lógica do capital, que concentra na mão de poucos os bens materiais e imateriais postos à disposição pela natureza ou produzidos socialmente. Apenas 20% da população humana consome cerca de 80% de toda a riqueza do planeta. No Brasil, país rico de alimentos, um terço da população passa fome. Dados como este nos permitem constatar que, no limiar do século

APENAS 20%
DA POPULAÇÃO
HUMANA
CONSUME CERCA
DE 80% DE TODA
A RIQUEZA DO
PLANETA

XXI, nós ainda não construímos uma consciência de espécie, não cuidamos nem de nós mesmos, nem das outras espécies com as quais compartilhamos a vida na Terra. Se já somos capazes de vislumbrar a necessidade de um respeito à diversidade cultural, estamos longe de uma verdadeira consideração pela biodiversidade.

4e) Na sociedade de mercado, estruturada em torno da produção de mercadorias, não da reprodução da vida (Merchant, 1992), o cuidar se restringe à família, no máximo aos membros mais próximos de uma comunidade. Desobrigado de responsabilidades sociais, políticas e ambientais, o cuidado foi privatizado, vinculado a circunstâncias particulares, ofuscando a necessidade de um compromisso com a necessidade de cuidar de todos, do conjunto dos seres humanos e não humanos.

5. Na educação das crianças, as exigências e a satisfação do cuidar

5a) Na visão de Tronto (1997), na sociedade moderna, em que a troca mercantil permeia todas as relações sociais, os próprios interesses são colocados em primeiro plano e dificultam a percepção e a preocupação com as necessidades do outro. A teoria moral contemporânea não ignora a necessidade de cuidados, mas aborda a questão tendo como referência um sujeito abstrato que se coloca na situação de um outro ser genérico necessitado de cuidados. Entretanto, ressalva a autora, no caso do cuidado não vale a máxima de “agir como eu gostaria que agissem comigo”, não existe uma maneira correta, mas a que satisfaz as necessidades particulares daquele que necessita de cuidados. O cuidar coloca um desafio para a lógica moral contemporânea porque não está assentado sobre condutas universais, não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O cuidado exige particularismo porque as pessoas são singulares.

5b) Por esta razão, a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com

**O CUIDADO EXIGE
PARTICULARISMO
PORQUE AS
PESSOAS SÃO
SINGULARES**

a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido (Tronto, 1997). Ela se baseia numa concepção diferente do ser, definido por sua capacidade de ligação com os outros seres, por seu movimento de buscar soluções para problemas morais vitais, os que dizem respeito à qualidade das relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza.

5c) O cuidado exige um tempo que não é o do mercado, dos negócios, onde o objetivo é a acumulação e impera a lógica da competência, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isto significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

5d) Implica responsabilidade e compromisso contínuos. Em sua acepção original a palavra *care* significa carga. Quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao objeto de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente uma atividade relacional. Se o objeto de minhas ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve *“responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros”* (Tronto, 1997).

5e) Por este conjunto de razões, cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. Vêm daí, provavelmente, o profundo envolvimento e a satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

5f) (...) De fato, as mulheres sabem cuidar, desenvolveram este saber ao longo da história! Isto significa que a experiência feminina pode oferecer elementos para a reestruturação de instituições,



Care
significa “cuidado”,
em inglês.

movimentos políticos e sociais que assumam o cuidar enquanto fundamental à totalidade das espécies e à sobrevivência do planeta. Para isto seria necessário superar uma ideologia em que “o cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (Boff, 1999, p. 98); e ser assumido como atividade que “permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e que definitivamente conta. Não do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas” (idem, p. 96).

6. Saber feminino, amor entre os humanos e respeito à biodiversidade

6a) [...] o pressuposto paradigmático fundamental da modernidade é que a natureza tem uma lógica interna que pode ser decifrada pela razão humana (Santos, 2001). Nesta perspectiva, o “Homem” (como a civilização patriarcal denomina o gênero humano) dispõe deste instrumento que permite desvendar a realidade, as leis de existência da natureza física e social. O “Homem”, com sua racionalidade, é o ser capaz de revelar as verdades de uma natureza que se submete à sua investigação. Na ilusão iluminista onipotente, ele seria até mesmo capaz de definir os rumos da história.

6b) Reificada a ideia de uma razão decifradora de uma realidade que seria predeterminada, outros caminhos de apreensão do real (os sentimentos, a intuição, as artes, a espiritualidade) foram desqualificados e desconsiderados. Identificado com estes caminhos considerados como de menor importância, o saber das mulheres foi também menosprezado. Assim, “[...] o pensamento tem sido até hoje uma atividade dos homens. A versão do mundo que a ciência nos propôs como origem, percurso e destino de todos nós foi, na verdade, a de um sexo, de apenas um dos sexos, que até agora pensou o mundo em nome dos homens e das mulheres. Esta mutilação é o ponto cego da civilização. Excluídas as mulheres, o pensamento se transformou no produto de uma humanidade lobotomizada” (Oliveira, 1992).



Reificada:
em filosofia, alienada,
coisificada, isolada.

- 6c) Entretanto, a história da submissão das mulheres aos homens a partir do século I d.C., assim como a sua condição de coadjuvantes no processo de produção da sociedade moderna (capitalista-industrial-urbana-patriarcal), pode indicar algumas questões para o campo da educação infantil, em especial num momento em que precisamos apontar perspectivas educativo-pedagógicas que, na contramão do racionalismo, incluam outras formas e caminhos de conhecimento relacionados à existência carnal dos seres humanos: **os sentimentos, a imaginação, o conhecimento sensual, a experiência.**
- 6d) Menos expostas aos imperativos do mundo racionalista-capitalista, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas, em casa e em espaços formais e informais de atendimento. Nesta perspectiva, em vez de negar ou subvalorizar o amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os pesquisadores e formadores poderiam contribuir para resgatá-los e ressignificá-los.
- 6e) Estes desafios nos levam, certamente, à necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre estudos sobre educação infantil, relações gênero e formação. Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito a cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado e no amor à natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui. [...]

Oficina de FORMAÇÃO

VISÃO GERAL DO QUE É TRABALHADO EM
DOIS DIAS DE OFICINA DE FORMAÇÃO

A oficina *Formação em educação infantil: zero a três anos* é desenvolvida em dois dias, dividindo-se em quatro módulos, com quatro horas de duração cada um. Dela participam cerca de 40 profissionais. Coordena o processo um ou dois formadores, especialistas no tema e em trabalhos com grupos (veja o passo a passo detalhado em “Descrição das atividades da oficina”).

Para as reedições, por questões práticas de disponibilidade de tempo dos participantes, a programação pode ser ajustada, diminuindo-se a carga horária, sendo recomendada a redução de no máximo oito horas, com adaptação à realidade local dos conteúdos, vivências e dinâmicas.

MÓDULO 1

O Módulo 1 visa integrar, criar vínculos entre os participantes e possibilitar que estes se apropriem dos objetivos da oficina. Além disso, pretende investigar as concepções de criança e infância presentes no grupo e até que ponto a ideia de indissociabilidade entre cuidar e educar se concretiza nas práticas das instituições educacionais que atendem crianças de zero a três anos no município.

Assim, as atividades se iniciam com a leitura de um poema pelo formador e com os profissionais compartilhando vivências felizes de seus primeiros anos de vida. Depois de serem apresentados aos objetivos e ao resultado esperado da oficina, assistem ao vídeo *A invenção da infância*, que mostra crianças em diferentes contextos sociais e infantis. Os participantes podem, assim, questionar seus modelos ideais de

criança e infância, perceber a historicidade dos conceitos e reconhecer as muitas necessidades e direitos a serem atendidos, para que todas as crianças vivenciem plenamente este período.

Em seguida, os profissionais preparam-se para efetuar um rápido diagnóstico do modo como o direito da criança de zero a três anos de ser cuidada e educada em creches está sendo efetivado no município. Os profissionais analisam, em duplas, afirmações sobre o que significa cuidar e educar na primeiríssima infância – muitas expressando concepções do senso comum, como a de que a criança só começa a aprender depois dos três anos, ou a de que profissionais que cuidam não educam e vice-versa. Verificam sua concordância ou discordância com as afirmações e confrontam, em seguida, suas opiniões com as ideias de especialistas.

À luz da perspectiva de indissociabilidade entre cuidar e educar, os participantes fazem uma avaliação diagnóstica do atendimento às crianças em creches do município, identificando avanços e desafios quanto à proposta pedagógica, trabalho coletivo, parceria com a família e integração entre educação, saúde e desenvolvimento social no atendimento e proteção integrais à criança de zero a três anos.

MÓDULO 2

O Módulo 2 situa os desafios identificados na atividade anterior no contexto da história da educação infantil brasileira no século XXI. A proposta é evidenciar o esforço que implica o trânsito da visão das creches enquanto instituições de guarda e proteção de crianças pobres, durante o período em que as mães trabalham, para uma visão de creches enquanto instituições educativas, responsáveis por assegurar o direito à educação de qualidade. Depois de um diálogo em pequenos grupos sobre a nova função das creches e sobre o papel nelas desempenhado por educadores que cuidam e cuidadores que educam, os participantes vivenciam uma dinâmica que lhes permite refletir sobre um dos grandes desafios da instituição de educação infantil: o trabalho em rede com os setores da saúde e desenvolvimento social, no atendimento às necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças e suas famílias.



Todas as **apresentações PowerPoint** citadas nesta publicação estão disponíveis na página www.colecao-primeirissima.org.br



A Constituição Federal de 1988 determinou que o Estado passe a garantir a oferta de creche e a pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, bem como de prover para além do cuidado, a educação (art. 208). A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB, Lei Federal nº 9.394/96), apresenta a educação infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da educação básica.

Ainda no caminho de se aprofundar na análise dos obstáculos que as creches enfrentam em sua passagem da assistência à educação, os profissionais, em grupos, analisam um conjunto de situações-problema extraídas em sua maioria de pesquisas sobre as práticas educativas em creches. Tais situações são relacionadas a desafios como: construir uma proposta pedagógica que valorize a potência e autonomia das crianças de zero a três anos; colocar no centro as necessidades da criança e não as do adulto; desenvolver visão positiva, não preconceituosa, das famílias; reforçar o trabalho intersetorial; e investir na construção de vínculos, organizando o período de acolhimento e adaptação dos profissionais, das crianças e famílias recém-chegadas à creche. Para melhor compreender a importância deste último aspecto, os participantes assistem e discutem o que viram no vídeo *Adaptações na Educação Infantil*, com exemplos de como organizar esse período nas creches, favorecendo a criação de vínculos.

Uma apresentação sobre cuidar e educar em creches sintetiza as aprendizagens do dia, ressaltando a importância do acolhimento, da interação e da criação e fortalecimento de vínculos na construção da identidade e da autonomia das crianças.

MÓDULO 3

O Módulo 3 focaliza a aprendizagem das crianças – como organizar nas creches os ambientes promotores de desenvolvimento e aprendizagem (tempo, espaços, materiais e interações) levando em conta a capacidade, iniciativa e potencial de cada criança. O formador inicia o encontro com a leitura do poema *O homem da orelha verde*, como pretexto para uma reflexão sobre o papel do educador como mediador da aprendizagem das crianças. Para tanto, há a necessidade de um olhar e uma escuta atentos para as crianças. Em seguida, os profissionais têm a oportunidade de vivenciar, na prática, uma das formas pelas quais as crianças bem pequenas aprendem, apropriando-se das características e propriedades dos objetos, por meio da experiência sensorio-motora.

Como condição para esta exploração e para seu desenvolvimento motor, as crianças necessitam de movimentos livres. Os participantes são apresentados à experiência do Instituto Emmi

Pikler de Budapeste, na Hungria, e convidados a assistir ao vídeo *Moverse en libertad*, com o objetivo de verificar o papel do adulto e o que e como as crianças pequenas aprendem pela motricidade livre.

O formador apresenta outro vídeo – *Um ambiente para a infância* – como problematizador para a discussão sobre a organização de espaços ricos em materiais e possibilidades para as crianças se desenvolverem e aprenderem.

Como forma de justificar e entender o porquê da proposta de organização de ambientes, passa-se à leitura e à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Tais diretrizes orientam o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e apontam formas para assegurar práticas de continuidade de processo de aprendizagem junto às crianças de quatro e cinco anos, sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

MÓDULO 4

O Módulo 4 dá continuidade ao tema da aprendizagem das crianças de zero a três anos por meio do cuidar/educar, para, em seguida, convidar os participantes a focalizar a aplicação prática do que foi trabalhado até então.

O formador inicia este módulo com uma atividade de aquecimento em duplas sobre a importância da atenção e do olhar para uma comunicação efetiva dos profissionais entre si, dos profissionais com a criança e entre os profissionais e as famílias.

Com esta visão em mente, passam a elaborar o Plano de Reedição, definindo o público, os objetivos e a duração da capacitação que pretendem realizar. Para ajudar no planejamento, cada participante recebe cópias da agenda detalhada dos quatro módulos da oficina e um roteiro do Plano de Reedição, que será preenchido coletivamente pelo grupo. Os Planos de Reedição, escritos em papel kraft, são apresentados em plenária e aperfeiçoados pelos colegas. O formador também dá início à elaboração dos Planos de Ação, que serão construídos ao longo do processo de supervisão, com vistas a promover melhorias e mudanças de práticas.

Descrição das ATIVIDADES DA OFICINA

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 40

NÚMERO DE FORMADORES/REEDITORES: 2

Todas as apresentações PowerPoint citadas nesta publicação estão disponíveis na página www.colecaoPrimeirissima.org.br. Nela também podem ser baixados todos os títulos da Coleção Primeiríssima Infância.

MÓDULO 1 – 4 HORAS	
Momento/tempo/materiais	Atividades
<p>INTEGRAÇÃO Leitura inicial do poema <i>Vai já pra dentro, menino!</i>, de Pedro Bandeira (55 min.)</p> <p>Materiais Crachás; 20 cartões de cinco cores, sendo cada um deles recortado de forma diferente, em dois pedaços que se encaixam; aparelho de som; CD com música infantil; <i>flipchart</i>; pincéis atômicos coloridos; cópia do poema <i>Vai já pra dentro, menino!</i> (uma para cada participante)</p>	<p>1. Dinâmica de acolhimento: memórias de infância</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) Depois de recebidos pelo formador – que se apresenta a todos, faz a entrega dos crachás e pastas com materiais –, os participantes são convidados a ocupar suas cadeiras. Elas devem estar dispostas em grande círculo ou em U.</p> <p>b) O formador distribui cópias do poema <i>Vai já pra dentro, menino!</i> (página 66) e lê com entonação e propriedade. Pergunta se alguém quer dizer algo sobre o que foi lido – até três pessoas.</p> <p>Obs: Não é momento de discutir, somente ouvir os sentimentos, emoções ou relações.</p> <p>c) As duplas se apresentam, dizendo nome, função e local onde trabalham (2 min.).</p> <p>d) O formador solicita que, em cada dupla, as pessoas se identifiquem como “A” e “B”. Coloca uma música infantil suave e pede que, em silêncio, fechem os olhos, respirem profundamente, relaxem e procurem voltar no tempo a um momento feliz de seus primeiros seis anos de vida, imaginando onde estavam, o que faziam e com quem, o que estavam vendo, sentindo e ouvindo (2 min.).</p> <p>e) O formador pede que “A” conte para “B” o momento do qual se lembrou. “B” irá escutar com atenção, anotando os pontos mais importantes. O formador sinaliza o fim dos três minutos e revezam-se os papéis: “B” conta a “A” o seu momento feliz e “A” faz anotações. O formador sinaliza o fim dessa segunda etapa (3 min.).</p> <p>f) No grande círculo, as duplas se apresentam. Cada indivíduo da dupla tem um minuto para falar sobre seu parceiro, seguindo este modelo: “Esta é Fulana, assistente social. Quando tinha ‘x’ anos...” (“adorava pular corda com as amigas”, ou “ganhou um cachorro”, ou “tomava banho de chuva com os irmãos”, ou...). Enquanto os participantes falam, o formador anota em <i>flipchart</i> verbos e as principais palavras de cada relato, como “brincar”, “pular”, “ouvir”, “cantar”, “mãe”, “irmão”, “amigo”, etc. (40 min.).</p>

MÓDULO 1 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
	<p>Fecho</p> <p>O formador retorna aos pontos em comum das experiências felizes relatadas sobre a infância, bem como às palavras registradas no <i>flipchart</i>, envolvendo movimentação livre, exploração do mundo, interações prazerosas com adultos, com outras crianças e com a natureza. Pergunta ao grupo que relação as experiências vivenciadas têm em comum com o poema lido: “De que fala o poema? Como é a criança do poema? Que tipo de infância? Que relação é possível fazer entre esse poema e o trabalho realizado na educação infantil?” (5 min.). O objetivo é introduzir o conceito de criança ativa e competente e iniciar a reflexão sobre a proposta pedagógica da educação infantil.</p>
<p>POR QUE ESTAMOS AQUI? APROPRIAÇÃO DOS OBJETIVOS DA OFICINA (15 min.)</p>	<p>2. Apresentação dos objetivos da oficina</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador apresenta o objetivo geral da oficina e os principais objetivos específicos de cada módulo. Focaliza os resultados esperados e o papel de cada um enquanto reedidor – disseminador dos conteúdos – junto a seus pares, bem como nas mudanças e qualificação das práticas (5 min.).</p> <p>b) O formador abre para comentários e perguntas (10 min.).</p>
<p>O QUE É CRIANÇA? E INFÂNCIA? EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA PRESENTES NO GRUPO (35 min.)</p> <p>Materiais Pincel atômico; fita crepe; papel kraft para cada grupo; <i>post-its</i> de cores diferentes (três por dupla)</p>	<p>3. Concepção de infância</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Diálogo em duplas (15 min.).</p> <p>a) O formador levanta as seguintes questões para discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é “criança”? • O que é “infância”, quando começa e quando termina? • Como os profissionais da área da educação, saúde, desenvolvimento social e outros podem cooperar com as famílias para que todas as crianças brasileiras vivam plenamente suas infâncias? <p>b) As ideias principais são registradas em <i>post-its</i> de cores diferentes, e os adesivos são afixados em um mural na parede, para que todos possam comparar as ideias, identificando semelhanças e diferenças (20 min.).</p>
INTERVALO – 15 MINUTOS	

MÓDULO 1 – 4 HORAS	
Momento/tempo/materiais	Atividades
<p>O QUE É CRIANÇA? E INFÂNCIA? (50 min.)</p> <p>Materiais Aparelho de TV/DVD com o vídeo <i>A invenção da infância</i></p>	<p>3. Concepção de infância (continuação)</p> <p>a) Apresentação do vídeo <i>A invenção da infância</i> (informações de acesso à página 77), com crianças trabalhadoras de Retirolândia e Santa Luzia (BA) e crianças estudantes de São Paulo, de oito a 11 anos de idade (25 min.).</p> <p>b) Discussão coletiva: ao explorar o que viram no filme, os participantes comparam suas respostas, modificando, ampliando e complementando: “O que o filme mostra? Quais os sonhos das crianças mostradas no vídeo? O que há de semelhante entre eles? O que as vidas dessas crianças têm em comum? E o que têm de diferentes? A infância é vivida igualmente por todas as crianças? Por quê?”. O formador adverte que as respostas a estas perguntas levam o grupo a tomar consciência de que não há uma infância vivida igualmente por todas as crianças (15 min.).</p> <p>Fecho</p> <p>O formador discute todos os aspectos implícitos no vídeo para construir o conceito de infância, destacando as necessidades de ordem física (alimentação, moradia, família com renda suficiente para uma vida digna); emocional/afetiva (sentir-se amada, respeitada); cognitiva (aprender sobre o mundo e as pessoas), ressaltando a necessidade que as crianças têm de brincar e construir autonomia. Todos esses elementos levam os participantes a refletir sobre a limitada oportunidade de brincar e de decidir das crianças pobres e ricas e a concluir que “não basta ser criança para ter infância” (10 min.).</p>
<p>RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR E FUNÇÃO DAS CRECHES NA SOCIEDADE ATUAL (20 min.)</p> <p>Material Cópias da Folha Tarefa (uma por participante)</p>	<p>4. Leitura individual de texto e diálogo em dupla sobre cuidar e educar em creches</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador distribui o exercício Folha Tarefa (página 69) aos participantes e pergunta: “Estamos de acordo sobre cuidar e educar em creches?”</p> <p>b) Individualmente, os participantes leem as afirmações contidas na Folha Tarefa, assinalando “Concordo” ou “Discordo” (5 min.).</p> <p>c) Em duplas, comparam e justificam suas repostas, mudando-as se sentirem que é necessário, frente aos argumentos do outro (5 min.).</p> <p>d) O formador distribui o gabarito do exercício Folha Tarefa (página 70), contendo as ideias dos especialistas em educação infantil sobre os temas. As duplas leem e comparam suas respostas com o gabarito (10 min.).</p>

MÓDULO 1 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DO MUNICÍPIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CORRENTES DE ATENÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS (40 min.)</p> <p>Materiais Para cada grupo: conjunto de dez cartelas amarelas, dez azul-claro e dez verde-claro; três pincéis atômicos e fita crepe</p>	<p>5. Trabalho em grupo: avaliando o trabalho desenvolvido no município no atendimento às crianças de zero a três anos</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) Em grupos de cinco pessoas, os participantes respondem às questões problematizadoras, resumindo suas ideias em relação a cada uma delas em cartelas coloridas – uma ideia por cartela, usando cores diferentes para diferenciar as respostas em cada um dos três temas abordados (30 min.). As questões feitas pelo formador são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Como vocês avaliam o atendimento às crianças de zero a três anos no município no que se refere à sua capacidade de oferecer cuidado e educação, promovendo o desenvolvimento integral da primeiríssima infância?” • “Quais os avanços verificados nos diferentes setores de atendimento às crianças de zero a três anos (educação, saúde, desenvolvimento social), considerando: a proposta pedagógica; o trabalho coletivo e a troca entre os profissionais; a parceria com a família; a cooperação/comunicação entre esses setores e outros?” • “Quais os principais desafios enfrentados para garantir a atenção, o cuidado e educação de qualidade à criança de zero a três anos?” <p>b) Um representante de cada grupo afixa as cartelas na parede da sala, dividida em três partes. Na primeira ficam as ideias sobre “Como avaliam (diagnóstico) o atendimento às crianças de zero a três anos no município”. No meio são registrados “Os avanços verificados nos diferentes setores de atendimento às crianças de zero a três anos”. Na terceira parte ficam os “Principais desafios enfrentados pelo município para garantir a atenção, o cuidado e educação de qualidade à criança de zero a três anos”.</p> <p>c) Os participantes “visitam” o mural, socializando as ideias levantadas sobre cada tema (10 min.).</p>
<p>AVALIAÇÃO (10 min.)</p>	<p>6. Reflexão individual</p> <p>O formador pede aos participantes que avaliem individualmente o Módulo 1, resgatando temas, conteúdos e dinâmicas trabalhadas.</p>

MÓDULO 2 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>AQUECIMENTO (5 min.)</p> <p>Materiais Aparelho de som; CD com ciranda; brincadeira</p>	<p>1. Brincadeira ou ciranda Desenvolvimento</p> <p>a) O formador pode iniciar com uma ciranda ou uma brincadeira sugerida por ele ou por alguém do grupo.</p> <p>b) Os participantes, de mãos dadas, formam um grande círculo. Quando a música começa a tocar, dançam em roda, procurando fazer os movimentos anunciados pela música.</p>
<p>SITUANDO HISTORICAMENTE O ATENDIMENTO À CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO (35 min.)</p> <p>Materiais <i>Data show; PowerPoint</i></p>	<p>2. Apresentação em PowerPoint Desenvolvimento</p> <p>a) O formador apresenta e comenta o PowerPoint “A história da educação infantil brasileira no século XX” (15 min.).</p> <p>b) Em trios, os participantes respondem às seguintes questões (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A quem a creche deve beneficiar?” • “Qual é o papel do educador – auxiliar e professor(a) – no cuidado e na educação das crianças pequenas?” • “Qual o papel da família, em especial da mãe e do pai, no cuidado e educação das crianças pequenas?” <p>Atenção: Estas questões suscitam uma discussão que envolve muitos preconceitos em relação às famílias, principalmente as mais desfavorecidas socialmente. O formador deve ter clareza sobre o direito das crianças e das famílias sobre o atendimento de seus filhos. Mesmo as mães que não trabalham têm o direito de colocar as crianças em creches. O atendimento em creches deve ser em parceria com as famílias. As pesquisas mostram que as famílias gostam das creches e que elas precisam de ajuda e esclarecimentos sobre o trabalho ali realizado.</p> <p>c) O formador chama alguns representantes de trios que desejarem compartilhar suas respostas (10 min.).</p>
<p>CRIANDO UMA REDE DE CUIDADOS E EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS E SUA FAMÍLIA (30 min.)</p> <p>Material Rolo grande de barbante</p>	<p>3. Dinâmica: a rede de cuidados e educação (essa atividade pode ser feita no espaço interno, com as cadeiras encostadas na parede, ou no espaço externo) Desenvolvimento</p> <p>a) Os participantes posicionam-se em círculo.</p> <p>b) O formador explica que irá segurar a ponta do barbante e irá jogar o rolo para outra pessoa do círculo sem deixar escapar a ponta. Cada pessoa, ao receber o rolo, deverá dizer o que é preciso para construir uma rede de atendimento integral e integrado para as crianças de zero a três anos (por exemplo: parceria, comprometimento, ação, motivação, comunicação, envolvimento, etc.).</p> <p>c) O formador explica que todos do círculo deverão receber o rolo e segurar firmemente o barbante, até que a última pessoa do círculo jogue o rolo de volta para ele (15 min.).</p> <p>d) Depois de construída a teia, o formador questiona: “Esta teia está fortalecida?” “Sim?”, “Não?”, “Por quê?”</p> <p>e) O formador ouve as respostas e diz: “Como podemos fortalecê-la? Como podemos fazer isso?” Pede para que os componentes do grupo analisem, planejem quais são as melhores trocas que favorecem o fortalecimento das tramas.</p>

MÓDULO 2 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
	<p>f) O formador propõe que troquem de lugares, dois a dois (não mais que quatro ou cinco trocas bem pensadas pelo grupo). Pede que as pessoas troquem de lugares, passando por baixo da teia. Depois das trocas, ele questiona: “Vocês acham que está fortalecida? Por quê?”. O grupo percebe que as interseções da teia estão fortalecidas. Nesse momento, o formador pergunta quem gostaria de se sentar no centro da teia. Uma pessoa aceita o desafio e se senta no centro. O grupo todo consegue sustentá-la.</p> <p>g) Instala-se a seguinte discussão: a pessoa pode representar a criança e os outros a rede de proteção e, mesmo que se rompam um ou dois fios, a pessoa não cai, o que significa que a rede é tão forte que, mesmo se houver um ou dois pontos frágeis, a teia de relações não se desfaz e não compromete de modo significativo o atendimento à criança.</p> <p>h) O formador ainda destaca alguns pontos: “O que pode fazer com que o fio se rompa? Como reatar? Um elo forte pode contrabalançar outro mais fraco? Como? Como isso favorece as crianças?”. E, enquanto conduz o debate, vai anotando as ideias no <i>flipchart</i> (15 min.).</p>

<p>DESAFIOS DA CRECHE AO CUIDAR E EDUCAR AS CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS (50 min.)</p> <p>Materiais Quatro conjuntos de quatro a cinco cartelas, cada conjunto em uma cor diferente; nas cartelas estarão coladas as situações de “a” a “q” (uma situação por cartela); cinco cartazes, cada um com uma situação-problema; fita crepe</p>	<p>4. Análise de situações-problema extraídas de pesquisas sobre práticas educativas em creches</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) Os participantes são divididos em quatro grupos com até dez pessoas cada um (5 min.).</p> <p>b) Os grupos ficam em círculo e, no centro de cada círculo, dispõe-se um conjunto de quatro a cinco cartelas. Em cada uma delas, coloca-se a cópia ampliada de uma situação-problema, conforme descritas na página 73 (5 min.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo I – Cartelas com as situações a, b, c, d (amarelas) • Grupo II – Cartelas com as situações e, f, g, h (azuis) • Grupo III – Cartelas com as situações i, j, k, l (verdes) • Grupo IV – Cartelas com as situações m, n, o, p, q (vermelhas) <p>c) Os participantes, nos grupos, leem as cartelas e refletem sobre as questões/situações apresentadas em cada uma delas. Propõem, então, ações/soluções para minimizá-las ou resolvê-las a contento. Exemplos de propostas de ações/soluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir proposta pedagógica que valorize a iniciativa, a autonomia, a livre movimentação da criança e combata o preconceito. • Colocar o foco nos interesses e necessidades da criança e não nos dos adultos. • Desenvolver uma visão positiva das famílias, criar vínculos com elas, enfatizando suas forças e incentivando-as a superar fraquezas. • Organizar coletivamente o período de acolhimento e adaptação das crianças e famílias que estão começando na creche. • Reforçar o trabalho intersetorial. <p>d) Cada situação-problema está registrada em um cartaz. Os cartazes estão afixados na parede.</p> <p>e) Quando os participantes terminam de analisar e refletir sobre as situações-problema, o formador os convida a afixar suas propostas de intervenção/solução nos cartazes correspondentes de cada situação-problema (20 min.).</p> <p>f) O formador fecha a atividade comentando e argumentando sobre as propostas dos grupos.</p>
--	---

INTERVALO – 15 MINUTOS

MÓDULO 2 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>IMPORTÂNCIA DO PERÍODO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO NA CRECHE (30 min.)</p> <p>Materiais Vídeo <i>Adaptações na Educação Infantil</i>; aparelho de TV e DVD</p>	<p>5. Trabalho em grupo e observação de vídeo sobre o período de acolhimento e adaptação</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) Os participantes são divididos em grupos de até cinco pessoas. O formador sugere que, individualmente, relembrem uma situação em que se sentiram tão acolhidos e bem cuidados por alguém desconhecido que desejariam continuar convivendo com essa pessoa (5 min.).</p> <p>b) Nos pequenos grupos, os participantes levantam, a partir da situação recordada, características de interações que favorecem a criação do vínculo.</p> <p>c) Continuando, respondem coletivamente à questão: “Por que o vínculo é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento dos seres humanos?” (5 min.).</p> <p>d) O formador apresenta o vídeo <i>Adaptações na Educação Infantil</i> (informações de acesso à página 77). O formador pede que todos observem em que momentos deve-se realizar um processo de acolhimento e adaptação e quem são as pessoas envolvidas nesse processo. “Que sentimentos afloram nas pessoas envolvidas? Que ações são propostas nesse período? Como as interações foram organizadas de forma a favorecer a criação de vínculos entre a criança e pais recém-chegados à creche e às novas pessoas e ambientes?” (15 min.).</p>
<p>SINTETIZANDO AS APRENDIZAGENS DO DIA (30 min.)</p> <p>Materiais <i>Data show</i>; PowerPoint</p>	<p>6. Apresentação em PowerPoint e debate</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador apresenta o PowerPoint “Cuidar e educar em creches: acolher, interagir, criar vínculos, construindo a identidade e a autonomia das crianças”, comentando-o (15 min.).</p> <p>b) Os participantes, em círculo, fazem perguntas, esclarecem dúvidas, expressam opiniões (15 min.).</p>
<p>AValiação E FECHAMENTO (15 min.)</p>	<p>7. Reflexão e “lição de casa”</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador pede que os participantes reflitam sobre o dia individualmente, identificando e registrando em seu caderno (10 min.) os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo mais significativo. • A dinâmica mais interessante. • O que chamou a atenção quanto às interações. <p>b) Pede aos participantes que, em casa, reflitam sobre os desafios apontados e trabalhados no dia, e sobre como aperfeiçoar o cuidado e a educação nas creches. E que pensem uma temática que considerem relevante para um projeto de intervenção. Para as atividades do dia seguinte, devem trazer de casa, ainda, uma foto de quando eram crianças (5 min.).</p>

MÓDULO 3 – 4 HORAS	
Momento/tempo/materiais	Atividades
<p>AQUECIMENTO Leitura do poema <i>O homem da orelha verde</i>, de Gianni Rodari, que traz a reflexão sobre a importância do olhar e da escuta atenta do educador (15 min.)</p> <p>Material Cópias do poema <i>O homem da orelha verde</i>, uma por participante</p>	<p>1. Leitura do poema <i>O homem da orelha verde</i> Desenvolvimento O formador lê o poema <i>O homem da orelha verde</i> (página 67) e depois da leitura pergunta ao grupo: “O que chamou sua atenção? O que significa a orelha verde? Qual a relação que podemos fazer entre o poema e o papel do profissional de educação infantil?”</p>
<p>VIVENCIANDO O MODO COMO AS CRIANÇAS APRENDEM (30 min.)</p> <p>Materiais Quatro cestos contendo objetos manufaturados e naturais (tecidos de diferentes texturas, galhos, folhas, pedras, pentes de osso, panelinhas de inox; objetos sonoros, etc.)</p>	<p>2. Vivência: exploração de materiais Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os participantes dividem-se em quatro grupos, sentados no chão em círculos. b) No centro de cada círculo, o formador coloca um cesto com materiais e objetos de diferentes formatos e texturas. c) Em silêncio, os participantes retiram os objetos do cesto e, abstraído seus nomes/funções, os exploram um a um, procurando apreender o máximo que puderem deles, por meio da visão (forma, cor), tato (textura, peso, forma), audição (sons possíveis de se provocar com eles) (10 min.). d) No grande círculo, voluntários compartilham sua experiência, dizendo o que aprenderam sobre o objeto ou objetos que exploraram (15 min.). e) O formador fecha, lembrando que as crianças pequenas aprendem pela experiência sensorio-motora, manipulando e explorando os objetos que as cercam.

MÓDULO 3 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR E FUNÇÃO DAS CRECHES NA SOCIEDADE ATUAL - II (60 min.)</p> <p>Materiais <i>Data show, vídeo Moverse en libertad</i></p>	<p>3. A importância da motricidade livre para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador introduz o conteúdo do vídeo que será apresentado: retrata a experiência do Instituto Emmi Pikler. Pikler foi uma médica pediatra húngara que desenvolveu uma abordagem de cuidado/educação das crianças com base nos seguintes princípios: importância da atividade autônoma; importância de uma relação afetiva privilegiada num contexto institucional; necessidade de favorecer a criança na tomada de consciência de si mesma e de seu entorno; importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para a aplicação dos princípios anteriores, mas que é também seu resultado (5 min.).</p> <p>b) Apresentação do vídeo <i>Moverse en libertad</i> – informações de acesso à página 77 (25 min.).</p> <p>c) Em círculo, os participantes debatem o que assistiram, tendo como eixo as seguintes questões: “Que materiais estão presentes no espaço?”; “O que as crianças aprendem?” (ressaltando as possibilidades e limites do movimento, de fazer escolhas, as características e propriedades dos objetos); “Como o adulto atua?” (ressaltando a escolha dos materiais, a organização do espaço, a observação atenta a todas as crianças, cuidar e educar ao interagir com as crianças) (20 min.).</p>
<p>APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS PEQUENAS: AMBIENTES PROMOTORES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DOS EDUCADORES (1h05 min.)</p> <p>Materiais <i>Data show; vídeo Um ambiente para a infância; PowerPoint</i></p>	<p>4. Vídeo, reflexão e debate</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>a) O formador exibe o vídeo <i>Um ambiente para a infância</i> – informações de acesso à página 77 (10 min.).</p> <p>b) Convida os participantes, individualmente, a partir do que observaram no vídeo, a refletir sobre as seguintes questões, fazendo apontamentos das repostas: (10 min.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como deve ser o espaço para as crianças? • O que ele deve conter e como deve ser organizado? • Como deve ser o dia a dia da criança pequena? • Qual é o papel do adulto? <p>c) Em círculo, os participantes compartilham seus apontamentos e discutem sobre as ideias centrais do vídeo (25 min.).</p> <p>d) O formador apresenta o PowerPoint “Diferentes ambientes de aprendizagem em creches brasileiras e estrangeiras”, retomando as respostas às questões acima e reforçando as ideias de que a criança é competente, é ativa, potente, e os profissionais da creche possibilitam sua aprendizagem e desenvolvimento quando organizam os espaços, internos e externos, de modo a possibilitar a movimentação livre dos bebês e crianças, incentivando a exploração de diferentes objetos, materiais e texturas, a interação das crianças com outras da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, em rotinas estáveis, porém flexíveis, para contemplar as escolhas e as singularidades das crianças (20 min.).</p>

MÓDULO 3 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>VIVENCIANDO O MODO COMO AS CRIANÇAS APRENDEM - II Utilizando os sentidos (30 min.).</p> <p>Materiais Quatro cestos contendo objetos manufaturados e naturais (tecidos, galhos, folhas, pedras, pentes, panelinhas de inox)</p>	<p>5. Os Cestos do Tesouro Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os participantes são divididos em quatro grupos, sentados no chão em círculos. b) No centro de cada círculo, o formador coloca um cesto com materiais e objetos de diferentes formatos e texturas. c) Em silêncio, os participantes retiram os objetos do cesto e, abstraído seus nomes/funções, os exploram um a um (5 min.), procurando apreender o máximo que puderem deles, por meio da visão (forma, cor), tato (textura, peso, forma), audição (sons possíveis de se provocar com eles). d) No grande círculo, voluntários compartilham sua experiência, dizendo o que aprenderam sobre o objeto ou objetos que exploraram (15 min.). e) O formador fecha, lembrando que esta é uma forma de as crianças de até três anos aprenderem: pela experiência sensório-motora elas constroem as características dos objetos.
INTERVALO – 15 MINUTOS	
<p>LEITURA E DISCUSSÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1h30 min.)</p> <p>Materiais Papel kraft; pincéis atômicos</p>	<p>6. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que propõem? Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Em seis subgrupos, o formador propõe a leitura, discussão e comparação de como os 13 primeiros itens (dois ou três para cada subgrupo) do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) se concretizam ou não no projeto político-pedagógico das suas creches. Também pede que levantem sugestões para colocá-las em prática. b) O formador sugere que registrem as propostas em papel kraft. c) O formador solicita que cada subgrupo apresente as suas sugestões. d) Depois das apresentações, ele permite que todos os participantes façam outras sugestões e/ou complementações. e) Como fechamento, o formador enfatiza a importância de que todos na creche tenham não apenas acesso ao conhecimento pedagógico e sobre desenvolvimento na primeira infância, mas que utilizem esse conhecimento na elaboração de suas atividades pedagógicas.
<p>AValiação (10 min.)</p>	<p>7. Avaliação em duplas Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os participantes formam duplas. b) Um membro de cada dupla compartilha com o outro sua principal aprendizagem na manhã.

MÓDULO 4 – 4 HORAS	
Momento/tempo/materiais	Atividades
<p>AQUECIMENTO (10 min.)</p> <p>Materiais Aparelho de som; CD com música suave</p>	<p>1. Olhos nos Olhos Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os participantes movimentam-se em silêncio pela sala, ao som de uma música suave. b) Por meio do olhar, sem falar, encontram um par e formam uma dupla. c) Cada indivíduo da dupla irá dizer ao outro “É bom trabalhar com você” de duas formas: primeiro, de braços cruzados e olhando para um ponto acima da cabeça do outro; depois, tocando com as mãos os ombros do parceiro e olhando nos seus olhos. d) Em seguida, os membros da dupla dizem um ao outro o que sentiram ao ouvir “É bom trabalhar com você” sem contato visual e físico e com contato visual e físico. e) O formador comenta a importância do olhar atento na comunicação, não só entre os profissionais, mas do profissional com a criança e com a família.
<p>ENFRENTANDO O DESAFIO DE MUDAR (60 min.)</p> <p>Materiais Papel kraft; pincéis atômicos; fita crepe (um rolo por subgrupo).</p>	<p>2. Esboço de Planos de Ação para mudanças de práticas Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os participantes reúnem-se por afinidade em pequenos grupos. b) Em cada grupo, os profissionais compartilham os temas que acreditam merecer intervenções nas creches dos municípios e como atuar para aperfeiçoar o processo de cuidar e educar nessas unidades (15 min.). c) Individualmente ou em duplas/trios, profissionais que atuam no mesmo local elaboram esboço de projeto de Plano de Ação conforme modelo à página 79. Também registram as ideias principais em uma folha de papel kraft (30 min.). d) Os esboços de Planos de Ação são afixados na parede. Os participantes “visitam” os cartazes uns dos outros, fazendo perguntas e oferecendo sugestões (15 min.).
INTERVALO – 15 MINUTOS	
<p>ELABORAR UM PLANO DE REEDIÇÃO – PROSPECTAR OS PRÓXIMOS PASSOS (30 min.)</p> <p>Materiais 20 cópias da programação de cada um dos quatro módulos; quatro cópias de cada módulo para cada um dos grupos de trabalho; papel kraft ou cartolina; pincéis atômicos e um rolo de fita crepe para cada grupo</p>	<p>3. Planejando a reedição da oficina Desenvolvimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O formador divide os participantes em grupos, compostos por profissionais dos diferentes serviços (educação, saúde e desenvolvimento social), e entrega o detalhamento resumido da programação dos quatro módulos vivenciados nos dois dias. b) O formador define um público-alvo a ser envolvido e planeja ações para reeditar a oficina, no todo ou em partes, estimulando o fortalecimento de processos de educação e cuidado nas creches, por meio de projetos de intervenção, em parceria com as famílias, instituições de saúde e desenvolvimento social. c) O formador registra as decisões em papel kraft ou cartolina, de acordo com esquema de Plano de Reedição (ver modelo à página 79), e todos preparam-se para a apresentação em plenária.

MÓDULO 4 – 4 HORAS	
Momento/tempo/ materiais	Atividades
<p>APERFEIÇOAMENTO DE UM DOS PLANOS DE REEDIÇÃO (45 min.)</p>	<p>4. Plenária de debate e aperfeiçoamento Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Os planos são afixados nas paredes. b) Um relator de cada subgrupo expõe o plano elaborado, com apoio dos demais membros do grupo. c) Um dos planos é aperfeiçoado, por meio de perguntas de esclarecimento e sugestões da plenária.
<p>AVALIAÇÃO E ENCERRAMENTO DA OFICINA (20 min.)</p> <p>Materiais Uma cópia da ficha de avaliação para cada participante</p>	<p>5. Avaliando a oficina e encerrando os trabalhos Desenvolvimento</p> <p>O formador pede aos participantes que preencham a ficha de avaliação (página 81) de forma individual e anônima.</p>

Alinhamento

CONCEITUAL

ABORDAGEM INTEGRAL E INTEGRADA

Abordagem que considera, de forma ampliada e indissociável, as dimensões física, emocional, social e cognitiva/cultural do desenvolvimento na primeiríssima infância, articulando e integrando ações de diferentes setores, como saúde, desenvolvimento social e educação, a fim de possibilitar que a criança atinja a plenitude de seu potencial. Essas dimensões são interdependentes, não sendo possível desenvolver uma delas descuidando das demais. Promover o desenvolvimento integral da criança é considerá-la como um todo, um ser complexo e único. Todos – das famílias aos gestores públicos – são responsáveis por oferecer a ela condições básicas de desenvolvimento, somando e dividindo conhecimentos e atuando de forma conjunta.

AUTONOMIA

É a capacidade de autodomínio, de tomar decisões e cumpri-las, sem depender dos outros e sendo capaz de interagir e cooperar com os demais, de igual para igual. Tal capacidade depende do amadurecimento de uma região do cérebro denominada córtex pré-frontal. Se a família e outros adultos oferecem orientação e estímulos adequados, esse amadurecimento, gradativo, pode se completar por volta dos 20 anos. Ao longo desse período, o ser humano transita da dependência absoluta ao nascer para a autonomia. E para que essa evolução ocorra de forma adequada, as mães, pais e outros educadores precisam oferecer à criança, desde muito cedo, oportunidades de, ao mesmo tempo, perceber limites

e fazer escolhas. Os limites, que no início são colocados de “fora para dentro”, ao final do processo devem estar interiorizados, e então a pessoa pode se autodeterminar, ser o seu próprio mestre. As brincadeiras infantis são uma forma de a criança exercitar e desenvolver autonomia, ao fazer escolhas em relação a brinquedos, regras, tempos, espaços e parceiros.

BRINCADEIRA

Qualquer atividade que provoque prazer, sem visar à obtenção de resultados imediatos de ordem prática ou utilitária, mas que afete positivamente a existência da pessoa, tornando-a mais resiliente e criativa. Brincadeiras ou folguedos coletivos podem aumentar a coesão social de grupos humanos.

BRINCAR

“É o melhor caminho para uma educação integral. Seus benefícios para a criança incluem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e de valores culturais, bem como a socialização e o convívio familiar. Quando uma criança brinca, ela entra em contato com suas fantasias, desejos e sentimentos, conhece a força e os limites do próprio corpo e estabelece relações de confiança (vínculos positivos) com o outro. No momento em que está descobrindo o mundo, ao brincar, testa suas habilidades e competências, aprende regras de convivência com outras crianças e com os adultos, desenvolve diversas linguagens e formas de expressão e amplia sua visão sobre o ambiente que a cerca. Brincando, constitui sua identidade sem se basear em um modelo único (às vezes carregado de rótulos e preconceitos), pois tem a oportunidade de experimentar as situações de maneiras diferentes daquelas vividas no mundo ‘real’. Tudo isso enquanto se diverte” (PNPI, 2010, p. 52). Embora a infância seja a idade do brincar por excelência, brincar não é uma atividade exclusivamente infantil. Pessoas de todas as idades brincam, e quanto mais os adultos mantêm sua disposição lúdica, mais criativos são e mais aptos se tornam a promover a brincadeira infantil.

BRINQUEDO

Objeto que serve de suporte à brincadeira ou que a estimule, construído com esta finalidade ou não. Há brinquedos apropriados para atividades sensório-motoras, físicas e intelectuais. Alguns reproduzem o mundo técnico e social. Podem propiciar o desenvolvimento afetivo, estimular a criatividade e as relações sociais. Os brinquedos para crianças devem satisfazer critérios de higiene, segurança e adequação à faixa etária.

BRINQUEDOTECA

Espaço lúdico comunitário, também denominado ludoteca, instalado em equipamentos de saúde, educação, desenvolvimento social e outros. Numa brinquedoteca se encontram brinquedos de diferentes tipos, adequados às diversas faixas etárias, e nela as crianças brincam – com a mediação de um adulto, ou sozinhas –, realizando atividades artísticas: expressão plástica, sonora, verbal e corporal; jogos; construções e outras criações.

CRIANÇA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, que deve ser protegida e respeitada em todos os seus direitos, levando-se em conta sua condição peculiar como pessoa em desenvolvimento. É preciso assegurar-lhe todas as condições que possibilitem o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. O ECA determina, ainda, que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos seus direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Lei Federal nº 8.069/1990, artigos 2º, 3º, 4º e 6º).

CUIDADO

Cuidar é mais do que um ato – é uma atitude. Portanto, mais do que um momento de atenção, de zelo e de desvelo, representa

uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (Boff, 1999).

DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Consiste no desenvolvimento da criança de zero a três anos, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A criança precisa de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências, desde o período pré-natal, por meio dos cuidados da mãe e família e da interação com o ambiente. O envolvimento da rede de apoio e das políticas públicas que organizam serviços para apoiar as necessidades de famílias e crianças também são fatores fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança pequena.

FAMÍLIA

O desenvolvimento infantil, desde a fase pré-natal, ocorre no contexto da família. A família também é a garantia da construção de uma história, de um passado e de um projeto de futuro. O Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) ressalta que, por mais que a família “tenha se modificado na sua estrutura, nas formas de exercer suas funções e nos papéis intrafamiliares em relação à produção das condições materiais e culturais de sobrevivência e na função geracional, continua sendo a instituição primordial de cuidado e educação dos filhos, mormente nos seus primeiros anos de vida” (PNPI, 2010, p.15). Apoiar as famílias grávidas e com crianças de até três anos é colocar o foco em suas forças e não em suas eventuais carências; é desenvolver a sua resiliência, ajudando-as a reconhecer as redes sociais às quais pertencem e o patrimônio que possuem, e que podem ser colocados a serviço do desenvolvimento pleno das crianças e do território em que habitam. Qualquer formato de família pode promover o desenvolvimento na primeira infância – com casais hetero ou homossexuais; nuclear ou incluindo avós, tios e primos; com mães ou pais solteiros ou divorciados; com filhos biológicos, adotados ou provenientes de diversas uniões. O essencial é que seus membros amem e protejam a criança, cooperem e se incentivem mutuamente a cuidá-la e estimulá-la.

FORMAÇÃO/FORMADOR

A formação em desenvolvimento do Programa Primeiríssima Infância visa oferecer, aos participantes das áreas de saúde, desenvolvimento social, educação infantil e outras, capacidades que se traduzam em novas práticas setoriais e intersetoriais de atenção à gestante, puérpera e nutriz, bem como às famílias com crianças de zero a três anos. A formação realiza-se por meio de oficinas sobre temas considerados prioritários para a melhoria da qualidade do atendimento à primeiríssima infância. O formador é um especialista/consultor, responsável por planejar e realizar a formação, bem como supervisionar (acompanhar e apoiar) o trabalho dos profissionais capacitados, ao atuarem enquanto reeditores dos conteúdos das oficinas junto a seus pares e na realização dos Planos de Ação.

INTERAÇÕES

Diferentes formas por meio das quais as pessoas se relacionam e aprendem umas com as outras. Em um grupo, é possível estruturar atividades que facilitem e qualifiquem positivamente essas interações, promovendo as que desenvolvem o acolhimento, a competência e a autonomia. Interações positivas contínuas criam vínculos positivos entre indivíduos e grupos.

INTERVENÇÕES SETORIAIS E INTERSETORIAIS

Intersetorialidade pressupõe a definição de objetivos comuns, para os quais cada setor contribui com as suas especificidades, articulando ou produzindo novas ações uns com os outros. Além disso, as ações devem também ser realizadas setorialmente, incrementando-se aquelas promovidas no âmbito dos diferentes níveis dos sistemas de saúde, educação, desenvolvimento social, justiça e outros. A resolução dos problemas tende a tornar-se mais eficaz quando os diversos setores definem conjuntamente as prioridades para o desenvolvimento da população infantil local e são estabelecidas interfaces, articulando políticas sociais e iniciativas implementadas no município. A prática intersetorial implica a disponibilidade dos profissionais, interna e externa, de se

apoiarem mutuamente através de ações conjuntas e do diálogo, com encontros periódicos para trocas de experiências.

LIMITE

Condição essencial ao desenvolvimento da criança. Por meio dos limites, a criança aprende a se autocontrolar e a reconhecer o outro, respeitando seu espaço e direitos – o que é a base da autonomia.

LÚDICO, LUDICIDADE

Do latim *ludus*, brincar. As atividades lúdicas são aquelas que envolvem o brincar, a brincadeira, a criatividade, a construção, a livre expressão em linguagens artísticas e do corpo, sem almejar objetivos utilitários, mas apenas a diversão, a alegria, o prazer. Na criança, a ludicidade, ou seja, a capacidade de brincar, é inata.

PEDAGOGIA DA ESCUTA

A pedagogia da escuta, de acordo com Paulo Freire (1997), implica “saber ouvir” – um dos saberes essenciais a quem deseja “ensinar ao aprender e aprender ao ensinar”. A escuta atenta e crítica é condição básica do diálogo, imprescindível à aprendizagem transformadora. Trata-se de um diálogo que exige horizontalidade entre os interlocutores: embora possuam saberes diferentes, não há hierarquia entre eles. Aprendendo a silenciar e abrir espaço para o discurso do outro, o educador cria um ambiente de cooperação e democracia e consegue falar com os educandos, em vez de falar para eles.

PERÍODO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO

Período em que atividades específicas são organizadas pela creche para receber e apoiar crianças em sua passagem da vida doméstica para a vida em comunidade. É o momento de ajudar as crianças a adaptar-se à nova situação de maneira significativa, quando pela primeira vez passarão a interagir de forma contínua com pessoas de fora da família, constituindo um novo grupo histórico. Essa transição

impõe grandes desafios não só para a criança, mas também para pais e educadores (auxiliares, professores, demais funcionários) que irão recebê-las. O apoio mútuo é fundamental nesse processo.

PATRIMÔNIO

É um conjunto de recursos dos quais as pessoas podem dispor para garantir, a si mesmas e a seus familiares, maior segurança e melhor padrão de vida. Tais recursos compõem-se de trabalho, saúde, educação, moradia, habilidades pessoais e relacionais – relacionamentos familiares, de vizinhança, de amizade, comunitários e institucionais. Estruturar uma intervenção familiar a partir do patrimônio da pessoa, da família e da comunidade significa considerar as potencialidades e os nexos que, na vida dessas pessoas e dessas comunidades, se estabelecem como realidades historicamente construídas (PIDMU, 2000).

PLANO DE AÇÃO

Resulta de um processo de planejamento participativo, por meio do qual pessoas envolvidas na realização de um objetivo, relacionado à alteração de práticas, indicam claramente como pretendem alcançá-lo no curto e médio prazos. Para tanto, levantam as atividades que precisam realizar, descrevendo passo a passo como irão implementá-las, especificando que tipo de recursos humanos e materiais serão mobilizados e estabelecendo o tempo necessário para cada etapa. O Plano de Ação pode ser elaborado por participantes das oficinas de formação junto com seus pares e outros parceiros, durante e após o processo de reedição dessas oficinas.

PLANO DE REEDIÇÃO

É elaborado pelos participantes, ao final de cada oficina de formação, com o objetivo geral de reeditar, ou seja, recriar, adaptar e transmitir aos seus pares, no todo ou em parte, as mensagens das oficinas contidas nos cadernos 3 a 8 da Coleção Primeiríssima Infância. Um Plano de Reedição viabiliza a apropriação e disseminação das aprendizagens da oficina pelos colegas dos participantes que não

estavam presentes. Ao elaborar o objetivo específico, os reeditores devem definir o que desejam realizar (desde implementar uma oficina de dois dias até efetuar atividades formativas de curta duração, campanhas, etc.) e os profissionais a serem envolvidos.

PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Primeira infância é o período que vai do nascimento até os seis anos de idade (definição do Plano Nacional pela Primeira Infância, 2010). Primeiríssima infância é a fase inicial da primeira infância, entre a gestação e os três anos (definição utilizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal).

PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve consistir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. É importante ressaltar que articular e construir espaços participativos, isto é, produzir no coletivo um projeto que não se restrinja a contar o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

REEDIÇÃO/REEDITOR

A reedição de mensagens e conteúdos adquiridos junto aos seus pares é uma das estratégias do processo formativo do Programa Primeiríssima Infância. Segundo o educador colombiano Bernardo Toro (1994), o reeditor é alguém com a capacidade de readequar, adaptar, recriar mensagens, de acordo com circunstâncias e propósitos específicos, possuindo credibilidade e legitimidade. Tem, em geral, um “público cativo” – colegas, alunos, amigos ou clientes com os quais possui contato constante – e é por ele reconhecido. Pode transformar, introduzir e criar sentidos em relação a esse público, contribuindo para modificar suas formas de pensar, sentir e atuar.

SUPERVISÃO/SUPERVISOR

Realizada pelos formadores responsáveis pelas oficinas do programa, a supervisão consiste em no mínimo três encontros de oito horas com os profissionais que passaram pela formação e pelas reedições. Estes encontros têm o objetivo de oferecer apoio durante o processo de reedição, na elaboração e implementação de Planos de Ação para mudanças de práticas. Também permitem que os profissionais aprofundem os conteúdos da oficina de formação e tirem dúvidas.

VÍNCULO

Vínculo é um elo, uma ligação forte entre pessoas interdependentes. Segundo Marta Harris (1995), “vínculo é a capacidade de duas pessoas experimentarem e se ajustarem à natureza uma da outra, desenvolvido por meio da interação amorosa e contínua”. O primeiro vínculo que um ser humano desenvolve é com a mãe. A construção deste vínculo, que inaugura e modela os demais, se inicia já na fase pré-natal, graças à comunicação fisiológica e emocional que existe entre mãe e bebê. Ganha concretude maior durante a amamentação. Pode continuar a se fortalecer durante todo o processo do desenvolvimento infantil, o que oferece à criança a base da construção e ampliação de vínculos com as demais pessoas que a cercam e depois com a humanidade em geral.

Materiais de apoio

PARA A OFICINA

Textos

VAI JÁ PRA DENTRO, MENINO!

De Pedro Bandeira, 2010

Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!

Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
 Numa tarde de calor,
 Como eu vou ver uma abelha
 A catar pólen na flor?

Como eu vou saber da chuva
 Se eu nunca me molhar?
 Como eu vou sentir o sol,
 e eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,
 Se eu nunca me sujar?
 Como eu vou saber das gentes,
 Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
 Quero a vida até o fundo,
 Quero ter barros nos pés,
 Eu quero aprender o mundo!

O HOMEM DA ORELHA VERDE

De Gianni Rodari, 2008

Jogral: os participantes "A" leem dois versos e, em seguida, os "B" leem mais dois versos, alternando-se até o final.

A: Um dia, num campo de ovelhas,
 Vi um homem de verdes orelhas.

B: Ele era bem velho, bastante idade tinha.
 Só sua orelha ficara verdinha.

A: Sentei-me então ao seu lado,
 A fim de ver melhor, com cuidado.

B: Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade de uma orelha tão verde qual a utilidade?

A: Ele me disse: já sou velho, mas veja que coisa linda De um menino tenho a orelha ainda.

B: É uma orelha-criança que me ajuda a compreender O que os grandes não querem mais entender.

A: Ouço a voz de pedras e passarinhos,
Nuvens passando, cascatas, riachinhos

B: Das conversas de crianças, obscuras ao adulto,
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto.

A: Foi o que disse o homem de orelhas verdes:
Me disse no campo de ovelhas.

FOLHA TAREFA

Estamos de acordo sobre cuidar e educar crianças de zero a três anos em creches? Analise as afirmações:

1. “Não é possível educar bebês de zero a três anos. Eles precisam ser cuidados, assistidos, ou seja, alimentados, banhados, vestidos, colocados para dormir. Só a partir de três anos a criança começa a aprender – e aí, sim, é possível iniciar um trabalho pedagógico com elas.”
Concordo () Discordo ()
2. “O auxiliar e/ou professor deve garantir, na creche, que as crianças de zero a três anos estejam limpas, alimentadas, durmam na hora certa e não se machuquem. O importante é fazer o seu trabalho com rapidez e eficiência, sem se irritar com o choro e não paparicando muito a criança, para ela não ficar mimada, e sem se irritar com o choro.”
Concordo () Discordo ()
3. “Depois que a criança começa andar, a professora, com muito jeitinho, precisa começar a fazer com que ela entenda que a creche não é só um lugar para brincar, mas também para aprender: a ter disciplina, ficando sentadinhas para ouvir a professora, e a brincar, mas seguindo as orientações dela.”
Concordo () Discordo ()
4. “Cuidar e educar são um processo único. Cuidar implica educar, e educar implica cuidar. Todos os profissionais que trabalham na creche cuidam e educam ao mesmo tempo.”
Concordo () Discordo ()
5. “Cuidar e educar na creche é compreendido como um processo único. Da mesma forma que corpo e mente, razão e emoção, cuidar e educar são inseparáveis.”
Concordo () Discordo ()
6. “A família, qualquer que seja o seu formato, é a instituição primordial de cuidado e educação dos filhos. A creche deve abrir-se à participação das famílias e criar vínculos fortes com elas para que, juntas, possam melhor cuidar e educar as crianças de zero a três anos.”
Concordo () Discordo ()
7. “É preciso uma cidade para educar e cuidar de uma criança.”
Concordo () Discordo ()

GABARITO DA FOLHA TAREFA “ESTAMOS DE ACORDO SOBRE CUIDAR E EDUCAR CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS EM CRECHES?”

Saiba o que dizem especialistas em educação infantil no compilado a seguir.

Cérebro, estímulos e afeto

Ao nascer, o bebê já é um aprendiz voraz. O cérebro de um recém-nascido tem apenas um terço do seu peso adulto final, mas já vem equipado com mais de cem bilhões de células nervosas, ou neurônios, um número que não mudará ao longo da vida. O que muda são as conexões entre os neurônios (sinapses). Sem essas conexões, os neurônios são como telefones desligados e a comunicação não flui. Estímulos e afeto, que os adultos proporcionam aos bebês ao interagir com eles durante as rotinas diárias de alimentar, vestir, banhar, etc., são os fatores que disparam neurotransmissores (substâncias químicas), possibilitando que as sinapses se formem e a criança aprenda o que precisa, para sair do estágio de dependência e começar a encontrar seu caminho no mundo, de forma cada vez mais autônoma. Os estímulos e o afeto que a criança recebe de zero a três anos são cruciais para o pleno desenvolvimento da estrutura que é responsável pelo incremento da autodeterminação: o córtex cerebral, substância cinzenta que reveste o cérebro e onde estão localizadas as funções superiores e que está presente no nascimento de forma ainda muito rudimentar. Assim, o adulto que, ao cuidar da criança, interage com ela, conversando amorosamente o tempo todo, está desenvolvendo um trabalho pedagógico. Ele a está educando, ao incrementar suas competências cognitivas e sua autonomia.

É essencial que o adulto que cuide da criança fale carinhosamente com ela enquanto dá banho, veste, limpa, alimenta, põe para dormir. Este tipo de interação fortalece o vínculo entre adulto e criança, disparando substâncias químicas essenciais à formação das sinapses cerebrais e possibilitando que, ao final do terceiro ano de vida, o cérebro de uma criança já tenha atingido

metade de seu potencial. Por outro lado, quando é negligenciada – quando o adulto executa as rotinas de forma mecânica, sem envolvimento emocional, ou não as executa, ou quando não se importa em deixar o bebê chorando –, muitas ligações entre os neurônios deixam de se formar, com isso o potencial que a criança tem de aprender e se desenvolver é afetado. O chamado “estresse tóxico” é uma das consequências do descuido com a criança de até três anos. Quando o bebê tem alguma sensação desagradável ou ameaçadora, seu organismo entra em um processo de estresse. O organismo fica em alerta, há uma descarga de adrenalina, o coração se acelera. Se ele é atendido prontamente, o sistema de estresse é desativado, sem maiores consequências. Porém, se a criança é sistematicamente ignorada em suas demandas, o estresse se prolonga e hormônios, descarregados pelas emoções negativas, prejudicam a formação de sinapses, afetando, portanto, a aprendizagem e a memória.

Brincadeira e aprendizado

A criança aprende o tempo todo ao brincar. O brincar é a forma de a criança conhecer o mundo e gradativamente caminhar da dependência para a autonomia. Desde as primeiras semanas de vida, os adultos podem começar a brincar com as crianças, estimulando os seus cinco sentidos (tato, olfato, audição, visão e paladar). Isso inclui ouvir histórias e também andar, correr, pular, trepar, dançar, fazer de conta. Movimentar-se livremente por um espaço bem organizado, tomando decisões com autonomia, é essencial à aprendizagem da criança. Ao educá-la, o adulto também está cuidando dela – ao ficar atento às suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas e procurar responder a elas.

Família e desenvolvimento

Qualquer formato de família pode promover o desenvolvimento na primeira infância – com casais hetero ou homossexuais, nuclear ou incluindo avós, tios e primos; com mães ou pais solteiros ou divorciados; com filhos biológicos, adotados

ou provenientes de diversas uniões. O essencial é que seus membros amem e protejam a criança, cooperem e se incentivem mutuamente a cuidá-la. Organizando grupos com mães, pais e familiares, os profissionais das creches podem ajudar esses parceiros a redescobrir suas forças, romper o isolamento e descobrir como melhorar suas interações e aprofundar vínculos com as crianças de zero a três anos.

Rede de apoio e cuidado

A educação e o cuidado das crianças nas creches precisam ser complementados pelo cuidado e apoio oferecidos às crianças e suas famílias pelos setores de saúde, desenvolvimento social e outras instituições do município. A comunicação constante e sistemática entre a creche e unidades de saúde, desenvolvimento social e outras fortalecerá os processos de educação e cuidado, garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

SITUAÇÕES-PROBLEMA

Situações extraídas da dissertação de mestrado As práticas educativas em creches no período de transição das Creches da SAS para SME/ SP, de Anita Viudes Carrasco de Freitas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)/2006, e de situações vividas em programas de formação por Maria Helena Pelizon.

- a) Ivan está começando a frequentar a creche. No segundo dia, a mãe entra na instituição e fica com ele por alguns minutos. Incentivada pela educadora e ao perceber que o filho está envolvido na brincadeira, sai silenciosamente sem ser notada. Ao se dar conta da ausência da mãe, a criança começa a chorar e para acalmá-la a professora diz que ela está no banheiro. A criança passa parte do tempo na porta do banheiro, chorando e pedindo a mãe.
- b) Há muitas crianças na lista de espera aguardando vaga, além das solicitações e exigências do Conselho Tutelar. Pressionada pela situação, a diretora toma algumas medidas, entre elas o remanejamento de uma ou outra criança, como o caso de Daiane (dois anos e seis meses), que, segundo ela, está se desenvolvendo muito bem. A criança sente a mudança e em muitos aspectos parece ter regredido.
- c) No berçário há 18 crianças e três educadoras. A maioria dos bebês (seis meses a um ano e 11 meses) estava acordada no berço/quadrado, alguns chorando muito. Duas educadoras trocavam, enquanto uma se encarregava da mamadeira. As crianças eram trocadas, amamentadas e recolocadas no berço. Um menino de quase dois anos não queria ficar no quadrado e por várias vezes tentou pular a grade (quase conseguiu, por duas vezes).
- d) A professora vai contar uma história e organiza o grupo (crianças de dez meses a um ano e meio) encostado à parede, dois bebês engatinham pela sala, outro caminha de um lado para o outro. Ela pega uma das crianças que sai do lugar e a recoloca junto aos outros. Três crianças saem em direção ao solário e ela desiste de contar a história dizendo que as crianças não estão interessadas.

- e) Algumas professoras reclamam das sucessivas cobranças (pais, equipe técnica, etc.) e se dizem desmotivadas. Uma delas diz que entre os professores não há troca [...] e desabafa: “Quando em uma reunião de formação se fala em expressão, em arte, você precisa de exemplos do que isso significa para a faixa etária. Há necessidade de curso voltado para a faixa etária de zero a dois anos. Eu fiquei no berçário por opção. A formação dada pelo curso de pedagogia não tem me ajudado muito. O curso deu o acesso à teoria, mas não como transformar isso em atividades práticas.”
- f) Luís tem seis meses e começou a frequentar o CEI [Centro de Educação Infantil] há uma semana. O pai, depois de fazer várias recomendações, o deixa com a professora. Após 40 minutos, ele é visto, atrás de um carro (estacionado), observando o interior do CEI.
- g) Carol já frequenta o CEI há um ano e meio, mas agora também está iniciando a sua irmãzinha de seis meses, que passa a receber uma atenção maior dos profissionais e dos pais nesse período inicial de adaptação. Carol demonstra contentamento, pede para ficar com a irmã, mas às vezes fica calada, não quer brincar e tem perdido o apetite com frequência.
- h) Sara está deixando, pela primeira vez, a sua única filha de oito meses no CEI. Ela está ansiosa, com os olhos marejados e vacila no momento de deixar a criança com a pessoa encarregada de recebê-la no portão. No colo da professora, a criança chora e estica o braço para a mãe. No final da tarde, a mãe se sente angustiada ao ver que o bebê chora e pede colo ao vê-la.
- i) Na sala estão 15 crianças entre dois e três anos (incompletos) de idade e duas professoras. As crianças estão no chão brincando com as peças do “monta-tudo” colocadas no meio da sala por uma das professoras. Duas crianças brincam de encher o pote com as peças. A professora 1 aproxima-se e diz que não é para guardar as peças e sim para brincar, fazer casa, carrinho... Uma criança continua a atividade de encher o pote com as peças de “monta-tudo” para em seguida esvaziá-lo, repete a cena, agora despejando o conteúdo sobre um colega que está deitado. Outras crianças aproximam-se para participar da brincadeira, agora são cinco e mais uma menininha (recém-chegada da turma dos

bebês) que, com uma das peças na mão, acompanha atenta toda a movimentação e a sequência da brincadeira dos maiores. A professora aproxima-se novamente e tira o balde de cena, a criança reclama. A educadora diz de forma tranquila, mas enfática: “É para montar o brinquedo, não para jogar do balde” [...] e recoloca o balde no meio da sala. Duas crianças disputam a posse do balde, a professora 1 intervém novamente, pede para as crianças guardarem todas as peças no balde e o coloca sobre o armário.

- j) As crianças (dois anos) brincam animadas e conversam com a professora que está terminando de fazer os últimos chapéus de jornal. Todos colocam na cabeça, inclusive a professora, e brincam de marcha soldado. Algumas crianças vão até a porta que dá acesso ao corredor externo, observam o dia chuvoso, apontam e conversam sobre as poças de água; logo descobrem uma taturana, conversam entusiasmadas apontando o bichinho e chamando os colegas. A professora pede para as crianças saírem da porta, as crianças voltam para o meio da sala e a professora continua a atividade “marcha soldado, cabeça...”
- k) A professora procura a diretora para reclamar que mais uma vez Letícia veio com a mesma mochila do dia anterior (roupa suja, sem fralda, etc.). Segundo ela, a mãe é muito descuidada, não se preocupa com a criança e não valoriza a creche (não lê e não responde os bilhetes), enquanto muitas aguardam por uma vaga.
- l) Em um grupo de crianças de três anos há duas professoras. Uma professora volta-se para a colega e diz que “para eles tudo é brincar” e que “ainda não caiu a ficha” [...], “eles ainda não sabem que alguns brinquedos são para aprender e outros para brincar, mas eles já têm idade para aprender e é questão de tempo, daqui a um mês eles já vão saber”.
- m) As crianças continuam pulando, correndo, às vezes, se aproximam para perguntar alguma coisa. A professora pede a Vivian para que pare de correr (ela é a única menina na brincadeira com os meninos). As outras três meninas do grupo estão próximas e conversam com a educadora enquanto seus cabelos são penteados e trançados.

- n) O bebê fez xixi e cocô bem próximo ao horário do almoço. Houve uma polêmica entre as educadoras. Uma delas queria trocá-lo e a outra disse que não havia necessidade, pois ele faria novamente após a refeição.
- o) Às 16h uma educadora encontra uma criança brincando com um produto de limpeza. Felizmente o frasco estava bem fechado.
- p) Um funcionário recém-contratado para trabalhar na cozinha ficou espantado ao receber muitas orientações de higiene: lavar as mãos, cortar as unhas, trocar uniforme. Comentou que na sua casa lida na cozinha sem tanto rigor.
- q) Há sempre um adulto acompanhando o horário das refeições. Quando ele acha que a quantidade servida pela criança é insuficiente, acrescenta um pouco mais de comida no prato dela.



Vídeos

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA, de Liliana Sulzbach (Brasil, 2000)

Duração: 26'. Documentário realizado pela M. Schimiedt Produções sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia

UM AMBIENTE PARA A INFÂNCIA, realizado pelo Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (Cindedi), Creche Carochinha/Universidade de São Paulo (Brasil, 2012)

Duração: 7'57". Documentário sobre a organização de espaços que possibilitem desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

http://www.youtube.com/watch?v=ul-Z2bh_RW8

ADAPTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, realizado pelo Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (Cindedi), Creche Carochinha/Universidade de São Paulo (Brasil, 2013)

Duração: 11'07". Documentário que trata do momento de adaptação das crianças às creches e pré-escolas.

<http://www.youtube.com/watch?v=b35tftYefDU>

MOVESE EN LIBERTAD, de Anna Tardos e Ágnes Szántó (Hungria, 1995)

Duração: 24'18". Documentário realizado por Loczy Video/Pikler Institut Budapest sobre como as crianças pequenas aprendem pela motricidade livre.

<http://www.youtube.com/watch?v=YAVLccZRqs8>

O CESTO DOS TESOUROS – PARTES I E II (LA PANERA DELS TRESORS), realizado pela Associació de Mestres Rosa Sensat (Espanha, 2011)

Duração: 14' (parte I) e 11'15" (parte II). Documentário que apresenta uma atividade de desenvolvimento e aprendizado de bebês.

Parte I: http://www.youtube.com/watch?v=skX1gS_qK2Y

Parte II: <http://www.youtube.com/watch?v=Z614rDnI11M>

Modelo recomendado de Fluxo para a Formação



Modelo de Plano de Ação/Plano de Reedição

Objetivos específicos (o que se pretende)	Ações/ atividades (como fazer)	Responsáveis (quem irá executar)	Recursos necessários (humanos e financeiros)	Prazos (quando começa e termina)	Metas (devem ser tangíveis, quanti ou qualitativamente)	Como medir	Situação (preencher conforme orientação)	Justificativa

Orientações para preenchimento da coluna Situação

Não iniciado: preencher campo com a cor vermelha

Iniciado com atraso: preencher campo com a cor amarela

Em andamento: preencher campo com a cor verde

Concluído: preencher campo com a cor azul

Modelo de Relatório de Formação e Supervisão

Com o objetivo de sistematizar o processo e aprender com a experiência do apoio ao (nome do programa), pede-se a colaboração dos capacitadores na elaboração do relatório abaixo. Favor anexar a este relatório: a) PowerPoint (caso houver); b) listagem de material de apoio (textos, livros, DVD, etc.); e c) fotos e lista de presença.

TEMA DA OFICINA DE FORMAÇÃO/SUPERVISÃO:

Formadores:.....

Data:

Local:.....

Participantes (perfil e número):.....

Organização

1. Como foi a organização da formação/supervisão (descrever como foram definidos pontos como número e perfil de participantes, divisão dos grupos e do tempo disponível, etc.)? Houve algum percalço? Há algo positivo ou negativo que você gostaria de destacar? Qual?

Conteúdos

2. O que foi trabalhado/discutido na formação/supervisão? (qual era a demanda ou acordo prévio?)
3. O formato da formação/supervisão pareceu adequado para a necessidade do grupo e para a multiplicação da formação? Há algo positivo ou negativo que você gostaria de destacar?

Processo

4. Presença na formação/supervisão: o número e o perfil de participantes eram os esperados/acordados? Se não, indique o que ocorreu.
5. Quais foram as suas impressões quanto ao clima da formação/supervisão? (como estava a disposição do grupo para o trabalho, impressões sobre a dinâmica do grupo e aspectos emocionais expressos e não expressos).
6. Pela sua observação e pelos relatos dos grupos, quais os principais pontos que podem dificultar e/ou facilitar a implantação da multiplicação e a incorporação dos conhecimentos à prática? (exemplo: propostas políticas conflitantes; comprometimento/perfil das lideranças; comunicação entre instâncias envolvidas; carência de profissionais e/ou serviços).
7. Há aprendizados retirados da execução desta atividade que você gostaria de destacar?
8. Há propostas de mudanças de processo ou sugestões que você gostaria de destacar?

Ficha de Avaliação para Oficinas de Formação

Formação:

Município:

Formadores:

Data:

Nome (opcional):

E-mail (opcional):

Telefone (opcional):

1. Qual sua avaliação do conteúdo da formação/supervisão?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim

2. Qual sua avaliação do material utilizado na formação/supervisão?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim

3. Qual sua avaliação dos(as) formadores(as)/supervisores(as)?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim

4. Qual sua avaliação do local/instalações onde foi realizada a formação/supervisão?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim

5. Quanto aos tópicos abordados na formação, você acredita que:

- a) Sinto-me capaz de colocar em prática a partir de amanhã, mas acho difícil repassar o conteúdo para meus colegas.
- b) Sinto-me capaz de colocar em prática a partir de amanhã, tenho condições de multiplicar este conhecimento com os colegas e acredito que dispomos das condições para implantar as inovações discutidas.
- c) O conteúdo é muito relevante, passível de ser multiplicado, mas para colocá-lo em prática eu e meus colegas dependemos de condições (decisões) a serem asseguradas por terceiros.

6. Você tem algo a acrescentar? Por favor, sinta-se à vontade para apontar críticas, propor novas práticas e fazer comentários que entender pertinentes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigado pela participação!

Sua opinião pode contribuir muito para o aprimoramento de nossas práticas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa, n. 76, p.71-78. São Paulo, 1996.

BANDEIRA, P. **“Vai já pra dentro, menino!”**. In: Mais respeito, eu sou criança. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8169&Itemid. Acesso em 25/08/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em 25/08/2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 28/10/2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28/10/2014.

CALDWELL, Betty e M. **Qual é o ambiente ideal de aprendizagem para a criança pequena?** In: WITTER, Geraldina Port *et al.* Privação Cultural e desenvolvimento. São Paulo: Pioneira, 1975.

CYPEL, S. (Org.) **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.
http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 28/10/2014.

DIAS, M. C. M. "O brincar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil". In: **Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância**. São Paulo: Cenpec, 2009.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069, Brasília, 1990.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 16/01/2015.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação Infantil: Programas para a Geração mais Importante do Brasil**. Banco Mundial, São Paulo, 2011.
Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/A-qualidade-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-no-Brasil-%E2%80%93-um-relat%C3%B3rio-do-Banco-Mundial.aspx>. Acesso em 03/09/2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

FREITAS, A. V. de. **Práticas educativas em creche pública do município de São paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

GARDNER, H. **As estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1994.

HARRIS, M. **Crianças e bebês à luz de observações psicanalíticas**. São Paulo: Vértice, 1995.

JAGGAR, A. "Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista". In: JAGGAR & BORDO. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1997.

MEDEIROS, M. L.; SILVA, Z. F. "O Projeto Brincar". In: **Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância**. São Paulo: Cenpec, 2009.

MERCHANT, C. Ecofeminismo. In: CORRAL, Thaís e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (Orgs). **Terra Femina**. Rio de Janeiro, Idac/Redeh, 1992.

MIES, M. y SHIVA, V. **Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas**. Barcelona. Icaria, 1997.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo. Educ, 2001.

OLIVEIRA, R. D. "As mulheres e a natureza: uma relação ancestral, uma nova aliança". In: CORRAL, Thaís e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (Orgs.). **Terra Femina**. Rio de Janeiro. Idac/Redeh, 1992.

PEREIRA, M. A. P.; CARVALHO, A. M. A. "Brincar, é preciso". In: CARVALHO, A. M. *et al.* (Orgs.) **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**, vol.II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PIKLER, E. **Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidad global**. 5ª ed. Madri: Narcea, 1969.

PLANO NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA/ PNPI. Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>. Acesso em 03/09/2013.

PROGRAMA INFÂNCIA DESFAVORECIDA NO MEIO URBANO / PIDMU. Caminhos Metodológicos. Cecip. Rio de Janeiro, 2000.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: dimensões conceituais. Projeto Vivencial. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf.

RODARI, G. "O homem da orelha verde". In: TONUCCI, F. **Frato – 40 anos com olhos de criança**, São Paulo: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. PUC-Rio, GT: Educação da criança de 0 a 6 anos / n.07, 2005.

TORO, José Bernardo. **La construcción de la nación y la formación de educadores en servicio**. Santa Fé de Bogotá, 1994. (cópia xerográfica)

TRONTO, Joan C. "Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso?". In: JAGGAR, A. e BORDO, S. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

