



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jaqueline Angela Lima De Andrade

A inserção na Educação Infantil, uma relação a três: criança,
família e escola.

Orientadora: Professora Doutora Deise Arenhart

Rio De Janeiro

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A inserção na Educação Infantil, uma relação a três: criança,
família e escola.

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Deise Arenhart

Rio De Janeiro

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jaqueline Angela Lima De Andrade

A inserção na Educação Infantil, uma relação a três: criança, família e escola.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

APROVADO EM: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Deise Arenhart

Convidado(a) Prof^ª. Dra. Daniela Guimarães

Convidado(a) Prof^ª. Ma. Priscila Basílio

Rio De Janeiro, 2022

Dedico esta monografia a minha filha Sara, ao meu marido Márcio e a todas as pessoas que contribuíram para realização deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pois sem Ele não seria possível minha entrada na faculdade e muito menos conclusão. Foram muitos obstáculos, mas Deus esteve sempre presente em todos os momentos.

Agradeço ao Márcio meu marido que sempre esteve ao meu lado apoiando e me dando conselhos a cada escolha que tinha ao longo desses anos. Sou grata por estar presente sempre.

Agradeço a minha irmã Edna, que doou todo o seu tempo e carinho para estar com a minha filha para que eu pudesse estudar, esteve presente nas festinhas e reuniões que eu não pude comparecer.

Agradeço as minhas irmãs Bruna, Juliana e Bianca que me ajudaram em muitos momentos da minha vida acadêmica. Momentos em que eu precisava de ajuda com minha bebê para que eu pudesse estudar, fazer os trabalhos, enfim, meu muito obrigada.

Agradeço a minha mãe Gloria que me apoiou desde o começo. Pelas conversas e conselhos. Mãe, te amo e obrigada por tudo.

Agradeço a minha madrinha Marinalva que ficou super empolgada quando soube que eu faria uma faculdade. A ela que comprou o meu primeiro material (um fichário rosa) e cheia de orgulho me presenteou desejando muita sorte na minha caminhada.

Agradeço ao curso de Pedagogia da UFRJ e a todas as pessoas com que convivi direta ou indiretamente ao longo desses anos. Foi uma das melhores experiências da minha vida.

Agradeço aos professores que nela lecionam que fizeram a diferença na minha vida pessoal e profissional. Vocês são exemplos.

Agradeço especialmente a minha orientadora Deise Arenhart, que esteve comigo em muitos momentos e no mais difícil não me permitiu desistir das conquistas que alcancei até aqui e ainda o que estava por vir, por suas palavras, conselhos e ensinamentos.

Agradeço as muitas amizades que fiz durante toda minha trajetória no turno vespertino e matutino e também especialmente para os primeiros amigos do noturno. Obrigada por todos os ensinamentos, perrengues e encontros.

Agradeço aos projetos que participei e as pessoas maravilhosas que encontrei. Em especial para a Professora Daniela Guimarães e a todas as alunas e professoras, que fizeram parte do PIBID – Educação Infantil vocês foram incríveis. Em destaque para o grupo presente no CAP-EEI, Daniela, Andressa, Adriane, Regina, as crianças do grupo 5 e principalmente para o exemplo de professora Priscila Basílio, meu muito obrigada. O PIBID/EI fez parte da minha formação.

Resumo

Este trabalho monográfico aborda questões sobre o processo de inserção das crianças pequenas na Educação Infantil, buscando compreender como os(as) professores(as) concebem e vivem esse processo junto às crianças e suas famílias; os desafios e as estratégias construídas pelas para que o processo de inserção das crianças seja realizado de maneira tranquila e de parceria com as famílias. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, em que escutamos duas professoras de Educação Infantil por meio de questionário aberto, uma professora do Cap/EI/UFRJ e uma professora do CREIR-CPII. O referencial teórico apoiou-se nos estudos de Bondioli e Mantovani, Edwards e Gandini, Guimarães, Cerisara, Ostetto, entre outros que discutem temas relacionados a Educação Infantil e a inserção das crianças pequenas. Percebemos que a inserção das crianças na creche é um processo que requer atenção e cuidado por parte das instituições e docentes, pois é um momento muito delicado para a família e a criança, que experimentam vários sentimentos difíceis e contraditórios. Destacamos a importância da parceria entre escola, docentes e família para que a inserção aconteça com a intenção de proporcionar sentimentos de segurança, vínculos afetivos, bem como descobertas, aprendizados e o desenvolvimento das crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Inserção; Docentes; Crianças; Família.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	11
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE.....	11
2.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
CAPÍTULO 2: O PROCESSO DE INSERÇÃO E A AÇÃO DOCENTE	22
2.1 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE	23
2.2 A INSERÇÃO NA CRECHE: ENTRE DIFICULDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS.....	31
CAPÍTULO 3: O OLHAR DOCENTE SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE INSERÇÃO	39
3.1. AS MAIORES DIFICULDADES E DESAFIOS COMO PROFESSORES, NA INSERÇÃO DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR	40
3.2. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS PARA A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS AO CONTEXTO EDUCACIONAL	42
3.3. O PAPEL E AS ESTRATÉGIAS DA INSTITUIÇÃO E DA FAMÍLIA NO FAVORECIMENTO DO PROCESSO DE INSERÇÃO DA CRIANÇA.	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Mesmo a creche ainda não sendo obrigatória, muitos pais procuram esse espaço para seus filhos de 0 a 3 anos, pois precisam trabalhar, estudar ou porque querem que a criança se desenvolva em um ambiente acolhedor e significativo.

Segundo a LDBEN (9394/96), “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” A creche é oferecida para as crianças de até três anos de idade e a sua matrícula é facultativa aos pais e responsáveis, porém, é dever do Estado oferecer instituições de ensino público e gratuito para esta etapa.

Sabemos o quanto é delicado e difícil o processo de inserção, tanto para a criança que está chegando em um ambiente desconhecido, com pessoas estranhas, quanto para os pais que se sentem ansiosos e inseguros por deixar seus filhos com pessoas estranhas onde irá dividir os cuidados e afetos. Esse processo também não é simples para a instituição, que precisa ter um planejamento bem estruturado para receber os pais e principalmente as crianças, fazendo que se sintam bem acolhidos, respeitando assim as necessidades de cada um.

Refletindo sobre as considerações acima é que surge os questionamentos abordados nessa pesquisa, que nasceu de uma experiência pessoal quanto tive que colocar minha filha de 11 meses na creche, pois não tinha com quem deixar e precisava ir para a faculdade.

Nesta ocasião, consegui uma vaga para a minha filha em uma creche próximo à minha casa e, a princípio, achei ótimo, pois poderia deixa- lá e ir para faculdade, isso facilitaria muito a minha vida. As aulas na faculdade só iriam começar 20 dias depois do início na creche, então fiquei bem tranquila, pois poderia estar com minha filha neste início de inserção.

No primeiro dia da creche, conversei com minha bebê e expliquei que ela estaria em um novo espaço, iria conhecer muitas pessoas e amiguinhos novos e que a mamãe estaria por perto, caso ela precisasse. Chegando na instituição (no portão), a professora estendeu as mãos para pegar minha filha e ela foi (meu coração de mãe já ficou apertado). Depois de todas as crianças entrarem, a direção se despediu dos pais e pediu para não se atrasarem na hora de buscar. Então eu perguntei: “Não poderemos ficar aqui um pouco? E se minha filha chorar, se sentir sozinha? Eu falei para ela que estaria por aqui.” A diretora respondeu: “ela não está sozinha, aqui tem muitas crianças e a professora e se ela chorar logo vai passar”. Neste momento, fiquei angustiada e me questionando se realmente fiz a melhor escolha em deixá-la na creche.

Os dias foram passando e a angustia só foi aumentando. Eu queria entender como o processo de inserção acontecia na creche, como os professores planejavam as ações e por que a família não poderia participar desse processo. Então, como não pude participar deste momento com minha filha e a partir dessas inquietações, questionamentos e leituras no decorrer do curso, surgiu o desejo de pesquisar e tentar entender um pouco como as instituições, professores, famílias e crianças passam por esse processo de inserção no ambiente escolar.

Esta vivência colaborou muito para minha inquietação sobre o processo de inserção das crianças pequenas. Busco compreender como a creche e os professores concebem e vivem esse processo de inserção; a importância de compreender a relação entre responsáveis, instituição e criança e os desafios que os docentes encontram nesse processo.

A priori, a intenção era fazer uma pesquisa de campo com entrevista com as famílias e questionário com as professoras do CAPEI - UFRJ e CREIR - CPII que vivem esse processo de inserção. Porém, com a pandemia do COVID-19 e o isolamento social ficou inviável realizá-las. Para conseguirmos manter o tema da pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e um questionário com duas professoras das instituições citada acima, que atuam na educação infantil. A entrevista com as famílias não foi possível realizar.

Nesse sentido, propomos uma pesquisa que busca escutar os professores e entender como percebem o papel da família para, a partir dessa escuta, refletir sobre questões que se relacionam a esse momento: dificuldades, anseios, conflitos, dúvidas, possibilidades, concepções e práticas. Portanto, o objetivo do estudo é compreender a relação da creche e docentes na inserção das crianças na educação infantil.

Em vista disso, este trabalho monográfico divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo abordo uma perspectiva histórica da educação infantil no Brasil. Este capítulo apresenta dois subtítulos: 1) a Educação Infantil no Brasil: caminhos na construção de sua identidade e 2) o currículo na Educação Infantil. No segundo capítulo, trago uma análise e reflexão sobre o processo de inserção junto a ação docente, esse capítulo conta com dois subtítulos: 1) As especificidades do trabalho pedagógico na creche e 2) A inserção na creche: entre dificuldades, desafios e estratégias. No terceiro e último capítulo deste trabalho, descrevo e diálogo com os questionários realizados e trago o olhar docente sobre experiências de inserção, dividindo em três subtítulos: 1) As maiores dificuldades e desafios como professores(as), na inserção da criança no ambiente escolar; 2) estratégias utilizadas pelas professoras para a inserção das crianças ao contexto educacional e 3) o papel e as estratégias da instituição e da família no favorecimento do processo de inserção da criança.

CAPÍTULO 1: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

A Educação Infantil, dentro do cenário nacional, tem sido fruto de diversos debates no âmbito da educação. Mudanças sociais e econômicas contribuíram para isso. De acordo com Guimarães e Leite (1999), a Educação Infantil, no contexto brasileiro, ganhou novas configurações e, dentro da contemporaneidade, essa perspectiva contempla o sujeito criança em uma abordagem cultural.

Conforme Nunes e Corsino (2009, p. 16) a Constituição Federal do Brasil de 1988 assegura o direito a educação desde o momento que a criança nasce, independente da cor, crença ou classe social. Esse direito foi conquistado graças a muitos movimentos que transformaram a sociedade. Dentro dessa inferência, a criança na modernidade, assume novos papéis que cercam o cotidiano e a convivência por uma perspectiva que envolve “[...] às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados”.

A sociedade brasileira, em toda a sua complexidade, cria uma diversidade de vocábulos não só para indicar o seu interlocutor criança, mas, principalmente, para distinguir uma das outras, conforme sua classe, sua função e seu lugar de moradia. As culturas infantis são plurais na riqueza de termos e pobres nas condições adversas que as definem. São múltiplos os adjetivos que as identificaram e que ainda as identificam, que lhes conferem distintas formas de ser e de estar na sociedade [...] (NUNES; CORSINO, 2009, p. 17-18).

Para Nunes (2009) o direito a educação, como já acentuado, é fundamentado em um princípio de igualdade e não considera nenhuma ideologia que permeia a hierarquia social, o sexo, a etnia ou a religiosidade que a família da criança professe. Entretanto, para conseguir atingir essas novas configurações, os anos de 1980 foram fundamentados em uma redemocratização de prospectos internacionais alicerçados no direito da criança

para que obtivesse um avanço nos princípios legais em um panorama significativo. Ainda pautado nesses avanços legais, outros indicadores de tais preceitos foram ganhando notoriedade no cenário nacional. Assim, a Constituição Federal de 1988 aborda que a educação infantil deixa de ser uma particularidade das crianças cujas mães trabalham em empregos formais para ser um direito de qualquer criança sendo subsidiado pelas três esferas do governo. Em outras palavras, a primeira etapa da educação básica passa atender a qualquer família, independente se os responsáveis pelas crianças tenham ou não vínculo de trabalho.

Nunes (2009) traçam toda a trajetória que envolveu os avanços da construção das políticas públicas. Assim, salientam que, no Brasil, alguns locais tiveram situações que privilegiaram determinadas regiões. Nessa historicização temos, em um primeiro momento, os higienistas que defendiam a assistência para as famílias pertencentes à classe mais pobre. Essa ação se materializou nos anos de 1960 e a creche, nesses preceitos, tem um caráter de “[...] intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono” (idem, p. 35).

Em vista disso, Nunes (idem) apontam que nos anos de 1970, a educação infantil tinha como foco a educação compensatória tencionando a ausência de cultura, o déficit linguístico e as problemáticas afetivos das crianças pertencentes à base da pirâmide social. Por conseguinte, a constituição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tinha a intenção de a pré-escola ser uma tábua de salvação e evitaria o fracasso escolar.

Já a década de 1980 e 1990, teve como enfoque asserções que contemplasse a qualidade de vida da população. Então, por meio de mobilizações sociais foram conquistados alguns documentos significativos para o Brasil, como, já sublinhado, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tendo um novo conceito para a Educação Infantil e essa assumindo a posição de ser a primeira etapa da educação básica. A contar dos anos 2000, a educação infantil passou a ser pautada em vários debates e, dentro desses, a mesma passou a ser concebida dentro de um paradigma de “socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções

culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais” (idem, p. 36).

Segundo Cerisara (1999), a Educação Infantil baseia-se na função de cuidar e educar. Porém, indica que há duas idiosincrasias na história das creches e pré-escolas: de um lado, instituições com perfil assistencialista, que entendem o cuidar como mera assistência e, de outro, práticas com perfil escolarizante, baseadas numa visão do educar como instruir. Dessa forma:

Nesta "falsa divisão" ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não- educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12).

Cerisara (1999) analisa que essa ideologia das creches em tempos passados não está tão no “passado”, uma vez que essas instituições têm um discurso lindo e de superação do assistencialismo, mas na prática a realidade não é diferente de antigamente. Após análises e reflexões sobre esse campo, da educação assistencial e da educação escolarizante, concluiu-se que era necessário superar essa fase e propor novos direcionamentos que atendessem as necessidades das crianças de 0 a 6 anos¹ no contexto social da atualidade. A Constituição Federal foi um documento muito importante, pois foi por intermédio dela que se instituiu, no aspecto legislativo e social, o conceito de que a criança pequena tem direito à educação. Esse foi um passo essencial para que outros marcos legais impulsionassem os direitos à creche e à pré-escola de crianças de 0 até 6 anos de idade.

¹ Na época em que Cerisara escreve o texto em questão, a educação infantil ainda era destinada às crianças dos 0 aos 6 anos, o que mudou com a Resolução nº. 2 de 9 de outubro de 2018, que reduz para 0 a 5 anos e 9 meses de idade. A resolução institui como obrigatória a matrícula da criança no primeiro ano do ensino fundamental nas séries iniciais com 6 anos completos ou aquelas que irão completar 6 anos até 31 de março do vigente ano. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018>>. Acesso em: 13 Mar. 2020.

Esta compreensão se devia à constatação de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação tanto inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. No entanto, a inclusão das creches e pré-escolas no ensino básico implica riscos, porque mesmo havendo clareza de que as instituições de educação infantil - tenham elas a denominação que tiverem - não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou hospitais, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Este é o quadro que hoje se coloca para todas as profissionais da área e tem como eixo fundamental a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, ou seja, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que rompa com a Pedagogia Escolar tal como tem sido desenvolvida nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 15).

Barbosa (2010) fundamentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil/2009 (DCNEI) interpela que esse documento chama a atenção para que as instituições educacionais atraiam a comunidade e a família das crianças para frequentarem a escola, e assim acompanhar todos os trabalhos que tem como base o direito social e o bem-estar dos cidadãos. Por isso, as instituições de educação infantil têm como responsabilidade ofertar para a criança uma prática pedagógica que contemple experiências que entreveja a infância de forma intensa e com qualidade.

Dessa forma, Guimarães (2009, p. 93) em uma perspectiva contemporânea, reitera que o sinônimo de educação é investir na criança, em seu desenvolvimento cercado as múltiplas dimensões que são os campos emocionais, sensoriais, motora, mental e a socioafetiva. Portanto, “[...] fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social”. Por esses pontos acentuados educar tem sentido de escutar, visto que dessa maneira haverá uma ampliação de probabilidades para a criança explorar o mundo.

Assim, a educação compromete-se com o desenvolvimento da “cognição corporificada”, ou seja, relaciona-se não só com o que acontece na mente, no racional, na lógica, mas envolve especialmente o corpo e a emoção. Principalmente, relaciona-se com a ideia da aprendizagem não só como solução de problemas, repetição do modelo de mundo adulto, mas como criação de sentidos sobre o mundo, invenção de possibilidades, com o corpo inteiro (GUIMARÃES, 2009, p. 94).

A LDB de 1996 estabelece três etapas para a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Posto isto, as ações da atualidade firmadas pelos municípios com o apoio do governo federal devem ampliar a oferta de vagas na educação infantil para que os responsáveis que desejam matricular seus filhos não precisem disputar por uma vaga para realizar a matrícula. Essas ações têm sido estimadas graças às novas configurações de que a creche e a pré-escola não são mais um estabelecimento destinado as crianças que os pais trabalham. Em outras palavras, a educação infantil é um direito para qualquer família que tenha o desejo de proporcionar a entrada da criança nessa etapa de educação.

Logo, Barbosa (2010) afirma que toda a estrutura da educação básica é pertinente para dar continuidade às junções da educação em seus respectivos segmentos. Então, a educação infantil tem como válvula propulsora a ideia de ser complementar e contínua na educação básica, quer dizer, os anos iniciais têm como base escolarizar² os alunos e os anos subsequentes, nas demais etapas, complementar e continuar essa ação. Outrossim, o objetivo das crianças no mundo é se desenvolver e aprender por meio das ações em sociedade e da interação em diferentes contextos. Nesse sentido, a educação infantil tem o papel de oferecer um atendimento integral junto à educação, saúde, cultura e outros. Para atender os pontos enfatizados é preciso investimento em políticas públicas e uma constituição em parceria com as “[...] secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade” (Barbosa, *idem*, p.20).

² Utilizando para essa escolarização atividades lúdicas fundamentadas no brincar.

No contexto de nossa sociedade os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas (BARBOSA, 2009, p. 20-21).

Cerisara (1999, p. 16) aborda de uma forma sintetizada todas as minúcias de conquistas e barreiras legais relacionadas à educação infantil. Esse compêndio foi simplificado pela visão da pesquisadora em três desafios. O primeiro desafio tinha como ideologia transformar a etapa da educação infantil em uma modalidade de ensino, mas para que isso ocorresse era necessário não incorporar nesse ensino a prática pedagógica voltada para o ensino fundamental. Nesse sentido, o desafio reside em não incorporar no currículo o conteúdo disciplinar utilizado no ensino fundamental, mas considerar para as crianças da educação infantil os “[...] diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais”. O segundo desafio listado é o educar e o cuidar e essa ação está associada ao papel do Estado de promover a educação e, conforme a idade da criança, complementar essa educação com a incumbência de proporcionar o cuidado. Sobre esse educar e cuidar os indícios são resultados da concepção histórica das creches e pré-escolas no cenário nacional, dado que no passado as instituições destinadas para essa prática tinham como desígnio sempre querer “alfabetizar” o aluno como se estivesse em alguma “série” do ensino fundamental, visto que os exercícios nesse âmbito eram mais valorizados. Todo esse contexto levou a falta de valorização do cuidado e, por isso, as crianças da Educação Infantil não eram contempladas como sujeitos que tinham direitos a educação e cuidado em espaços coletivos de educação. E, o terceiro e último desafio sublinhado é o da capacitação e formação profissional. Deste modo, essa propriedade gira em torno de compreender que a proposta curricular da educação infantil não é a mesma do ensino fundamental, o que requer formação para atuar nesse segmento.

Esse subcapítulo abordou a história da educação infantil no Brasil até a hodiernidade, frisando as fases vivenciadas para conseguir conquistar os seus direitos e as especificidades desse segmento. Todas essas minúcias contribuíram para o entendimento de que o atual momento está embasado na responsabilidade do Estado garantir e respeitar os direitos das crianças, especialmente, de frequentarem os espaços coletivos de educação e cuidado.

1.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil considera o currículo e o descreve como uma proposta pedagógica que envolve os conteúdos disciplinares que se pretende traçar. O currículo na educação infantil tem como proposição organizar toda a base curricular que se pretende desenvolver junto às crianças.

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs/2009 têm em sua composição uma série de “condutas”, pretendendo marcar as concepções, princípios e práticas para o atendimento na educação infantil. O currículo nessa opinião prioriza todo o campo que envolve as ações cuja a finalidade é “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2010, p.12).

A DCNEIs é um documento importante para orientar as propostas pedagógicas das instituições e evidencia a criança como um sujeito histórico, pois faz parte de uma sociedade, interage com a história do local em que vive e tem direitos a educação, saúde entre outros que devem ser respeitados por todos que a cercam. As propostas pedagógicas devem estar pautadas na criança como o centro do planejamento “[...] que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p.12).

Desta forma, destaco que o currículo na Educação Infantil deve ser organizado como um conjunto de práticas que tenham as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010, p.25,26 e 27).

Nunes (2009, p. 42) fala da importância das propostas pedagógicas e curriculares. Logo, as estratégias precisam centrar-se no trabalho da educação infantil com objetivos que unam os valores sociais. A proposta pedagógica precisa ter como coluna as mudanças históricas da sociedade e os direitos conquistados para as crianças em idade de creche e pré-escola. De outro ângulo, o que se pretende sublinhar é que “[...] o resultado de uma construção coletiva deve, necessariamente, atender à diversidade de situações concretas

enfrentadas no âmbito das escolas, diversidade esta que deve refletir-se no trabalho de cada grupo específico de professores e crianças”.

De acordo com Barbosa (2009, p. 79) o currículo pode ter um diálogo envolvendo as crianças, a família e os professores. Um currículo vislumbrado por esse aspecto – diálogo – é aquele que ultrapassa a demagogia dos documentos e se concretizar na prática. O currículo são ações que acontecem no ambiente educacional com o propósito de “[...] refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagem”.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem um compromisso com a reflexão sobre a mudança curricular. O fato de ser etapa não obrigatória permite a emergência de organizações curriculares bastante plurais nas suas concepções e práticas. Essas propostas, ao serem sistematizadas e discutidas, afirmam a abertura para outras organizações curriculares e o quanto estão vinculadas à formação e à responsabilidade dos profissionais da Educação Básica (BARBOSA, 2009, p. 80).

Dessa forma, Ostetto (2000) afirma que o planejamento tem sido uma ferramenta de debates no Sistema Educacional Brasileiro, já que há a preocupação de respeitar os direitos das crianças na educação infantil dentro das constituições educativas. Por esse ângulo, o planejamento na educação tem um viés de reflexão para uma melhor flexibilidade e adequação das propostas pedagógicas. Essa flexibilização propicia que esse educador tenha como prioridade no ato de planejar a ação de refletir, repensar, revisar a práxis de educar e cuidar. “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/ com o grupo de crianças” (p.177). Desse modo:

[...] A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios (OSTETTO, 2000, p. 178).

Corsino (2009) define que o projeto pode ser descrito como a antecipação de uma ideia sendo pensada para ser colocada em prática. Esse conceito de projeto equivale à mobilização para responder as descobertas de maneira que se busquem as soluções para as possíveis problemáticas. Então, ao trabalhar com projetos na escola, desde primeira etapa da educação infantil, reflete-se sobre a criança de forma cultural, e, aliás, essa premissa de utilizar projetos ultrapassa as limitações do próprio currículo.

O projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para as crianças realizarem a partir de um tema dado. O projeto surge a partir de uma questão, de algo que desperta a curiosidade das crianças. Nem todos os conteúdos curriculares previstos podem ser abordados no contexto de um projeto. Nesse caso, existem outras estratégias que precisam ser colocadas em ação para que se possa dar conta desses conteúdos. O trabalho com projetos permite a integração de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes mídias e linguagens (CORSINO, 2009, p. 106-107).

Barbosa (2009, p. 70) enfatiza que dentro da educação infantil é necessário respeitar o lúdico, o brincar e a brincadeira, pois além de ser uma prática social, ela oportuniza experiências únicas na forma de sentir o mundo ou mesmo de “[...] aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão”. Nessa conjectura, tanto a brincadeira como o jogo estão relacionadas, isto é, ambos têm como asserção a criatividade, a experiência junto ao meio e o domínio do espaço tempo.

Ainda subsidiados em Barbosa (2009) culturalmente a atividade lúdica está intrinsecamente nos grupos sociais. Assim, a brincadeira e o brincar promovem na criança o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo. Independente se a criança brinca sozinha ou com outras crianças, a cultura do brincar possibilita aprendizagem, aumenta o vocabulário e a linguagem assim como é significativo em diversas esferas.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida,

interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, resignificados, re-arranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (BARBOSA, 2009, p. 73).

Segundo Corsino (2009) as brincadeiras expressam as emoções das crianças. A linguagem é caracterizada como uma forma de ver o mundo por diversos ângulos. Nessa concepção, a linguagem está associada ao pensar e ao agir, e, por isso, tem mais contato com o meio social junto à produção de significações e interação.

Para Barbosa (2009, p. 85) as linguagens figuram de forma simbólica mais significativa, ou seja, as crianças utilizam da linguagem corporal, gestual e verbal para se expressar. Embora as práticas sociais sejam relativas às atividades concretas, as mesmas são constituídas em uma configuração de linguagem. “Aqui a palavra linguagem é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita”. A linguagem dentro do currículo da educação infantil tem como proposta que a criança consiga se expressar, expor seus pensamentos e sentimentos e participar da interação com o os outros e com o mundo.

As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem. As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de idéias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem (BARBOSA, 2009, p. 86).

Todos esses indicativos partem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Desse modo, o currículo nessa etapa da educação básica tem como base o educar e o cuidar envolvendo o brincar, o lúdico, as linguagens, a interação e outros elementos tão importantes para o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 2: O PROCESSO DE INSERÇÃO E A AÇÃO DOCENTE

A Educação Infantil tem um importante papel no desenvolvimento da criança, incluindo seu aspecto social, cognitivo e emocional, o que será abordado no presente capítulo, buscando salientar a respeito das diversas dimensões que permeiam o processo de integração do bebê ao âmbito escolar.

Todas essas aquisições, mudanças e novas possibilidades geram transformações importantes na vida, sendo a maior habilidade o se movimentar e controlar o próprio corpo, o que permite maior independência em relação aos adultos, favorecendo explorações mais autônomas do ambiente. Esse “caminhar com as próprias pernas” traz muita satisfação, mas também implica quedas constantes no começo, o que pode gerar frustração. Isso é fundamental para aprender a lidar com os próprios limites, com alguma dose de desapontamento e aceitando que certos desafios requerem muito esforço e energia.

É durante a primeira infância, fase do 0 aos 5 anos, que ocorre o desenvolvimento neurológico mais expressivo da criança; grande parte desse desenvolvimento pode ser influenciado pelo ambiente escolar. É nesse local que a criança vai deparar-se com outras crianças e receberá estímulos de diversos tipos, com atividades programadas e pensadas em suas necessidades e capacidades. Atualmente, o ambiente escolar tem um peso ainda maior nessa socialização. A escola é importante também por promover a convivência e interação com outras crianças e adultos, sendo um espaço de troca de saberes e desenvolvimento de habilidades sociais.

Dentro do ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de se perceber como indivíduo pertencente a uma sociedade mais complexa que a da família. A maneira como ela vai lidar com esse ambiente deve ser mediada por meio de convivência, vivências, de forma lúdica e divertida, mas desafiadora também. Hoje, a escola não pode ser mais vista como um lugar onde são realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação, mas como um espaço em que o educar e o cuidar estejam integrados. Laços afetivos serão criados e é nesse momento que a criança vai se reconhecer parte de uma pequena sociedade; é nesse novo espaço que ela será desafiada a desenvolver dimensões sociais importantes como empatia, respeito, amizade, criatividade e solidariedade.

O universo da Educação Infantil é atravessado, fundamentalmente, pelo brincar. Todas as atividades desenvolvidas na escola devem ter, como base o lúdico, em que o conhecimento é construído por meio de jogos e brincadeiras. É um espaço acolhedor e pensado para crianças, portanto deve ser atrativo para elas; deve ser um universo que possibilita muitas percepções e onde a criança terá a oportunidade de perceber suas preferências.

Os educadores estão prontos para receber a criança e garantir que a experiência seja enriquecedora e construtiva. O primeiro contato e o diálogo são fundamentais no processo de inserção.

2.1 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE

As especificidades das ações pedagógicas com os bebês já passaram por mudanças, conforme as concepções de educação infantil e criança foram se transformando. Essa afirmação é sublinhada quando analisamos que, no passado, os bebês já foram considerados criaturas frágeis, incapazes e imaturas.

Nascimento e Lira (2019) afirmam que a percepção de pensar no bebê na contemporaneidade não pode ser a mesma dos anos de 1950 e de 1960. Em outras palavras, o século XX sofreu muitas mudanças e essas alterações foram rápidas e isso envolveu tanto o campo científico quanto o tecnológico. Essas transformações também acarretaram em uma variação na forma de visualizar os bebês.

Em vista disso, Carvalho (2012, apud Nascimento e Lira, 2019) afirma que todos os paradigmas e concepções revolucionárias das últimas décadas foram devidos a alguns avanços. Esses avanços podem ser realçados por meio do progresso que envolveu contribuições teóricas, metodológicas e tecnológicas pautadas no bebê. Assim, esses benefícios propiciaram uma melhor observação no bebê que pode ser visualizado por uma ótica que interage com o meio no qual está inserido.

Barbosa (2010) enfatiza que o lugar da criança na sociedade é visível através da constitucionalidade, visto que as vagas destinadas às crianças para frequentarem as creches e pré-escolas foram sendo modificadas com o passar do tempo, uma vez que era

destinada apenas aos pais que tinham algum vínculo empregatício. Na atualidade, a criança tem o direito a ser matriculada na educação infantil e isso é independente se os responsáveis têm uma função trabalhista. Todo esse contexto destaca que essas mudanças também existiram na compreensão de que a criança é um ser histórico e social e, assim, passível de direitos. Para a autora, as DCNEI demonstram como essa alteração no modo de ver a criança é contemplado, ou seja, visando seu o bem-estar, as creches e as pré-escolas precisam envolver a função social, função política e a função pedagógica.

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades. Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania. Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2010, p. 1).

Ainda segundo Barbosa (*idem*) é descrito que toda essa transformação em torno das creches e pré-escolas foram um diferencial, todavia, mesmo que se tenha ampliado as vagas destinadas para o atendimento das crianças na educação infantil um fator continua sendo o mesmo, isto é, “[...] ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada” (*ibidem*, p.1). A educação infantil, especialmente as creches que atendem crianças de 0 a 3 anos, tem muita dificuldade em compreender o desenvolvimento desses pequenos. Há uma generalização ao compreender a creche, visto que há um determinado privilégio destinado as crianças que estão na pré-escola e uma dificuldade gritante para lidar com as que estão na creche, principalmente quando essas são bebês. A crítica de Barbosa (2010) torna-se mais nítida quando a mesma evidencia que, até mesmo os documentos oficiais destinados a primeira etapa da educação básica, não abrange especificadamente as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Para Arenhat, Guimarães e Santos (2018), dentro das instituições educacionais o modelo sanitaria médico-higienista se propaga e a professora acaba constituindo sua práxis de forma assistencialista. Outro caminho precisa ser construído ao idealizar a educação que envolve o bebê, isto é, há uma necessidade de traçar um caminho alternativo para desviar desse modelo destinada aos bebês e as crianças pequenas, dado que essa criança é um sujeito ativo. “Por outro lado, trata-se de compreender a qualidade das ações dos adultos/ professores nas relações institucionalizadas com os bebês e as crianças pequenas, considerando suas possibilidades de afetá-los, desenvolvendo diálogo, atenção e contato” (idem, p. 1678). Assim, continuam as autoras:

Diversos estudos atuais destacam a potência dos bebês nas relações sociais, identificando-os pela capacidade de iniciar contatos, desenvolver interações, sustentar encontros com os pares, relativizando como marcas da atuação do bebê no mundo, a perspectiva do egocentrismo, a ênfase nos aspectos biológicos ou a socialização tardia. Em muitos destes estudos, o papel dos adultos/professores não é o principal foco. No entanto, ressaltam o modo como os adultos estruturam cenários para as ações dos bebês. Considera-se que os bebês, seus movimentos e os sentidos que evocam oferecem pistas para ações dialógicas por parte dos adultos/professores (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018, p. 1678).

Segundo Barbosa (2010, p. 2), culturalmente o bebê é aquele que tem a “[...] capacidade de andar, de deslocar-se com desenvoltura e de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases”. Por essas características são considerados bebês até os 18 meses de vida sendo nomeadas após essa idade “crianças pequenas ou pequeninas”. Por esse panorama, o bebê, durante um bom período de tempo foi considerado frágil, incapaz e imaturo, conquanto pesquisas demonstraram o contrário, ou seja, os bebês têm diversas capacidades e conhecimento maiores e suas habilidades estão específicas a complexidade da “[...] herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (idem, p. 2). Outrossim, os bebês possuem uma característica particular que os conecta com a parte afetiva, cognitiva e motora,

promovendo uma melhor articulação entre suas características que vai afetar seu processo comunicativo.

Coutinho (2009), em seus estudos, busca compreender as relações socioeducativas dos bebês analisando a formação dos professores na educação infantil. Suas contribuições giram sobre a infância e as problemáticas dos contextos educativos e, por isso, sua proposta é embasada nas novas definições dos estudos da infância que têm como contribuição campos interdisciplinares como, por exemplo, a sociologia e a psicologia. Esse tipo de abordagem, pautada na interdisciplinaridade é assertivo, pois o bebê é observado por uma visão social e esse é o diferencial, já que muitos estudos têm a percepção dos bebês por meio de exame que considera a área pediátrica e psicológica.

De acordo com Coutinho (2011), a sociologia da infância não desconsidera os fatores biológicos, mas pauta-se no reconhecimento de que muitos estudiosos do passado esqueceram-se da influência social e basearam-se apenas na parte biológica. Logo, nas perspectivas dessa autora, o corpo fala e essa particularidade é usada na creche em uma ação social. Sendo assim:

O corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietar-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças, de modo geral, a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche (COUTINHO, 2011, p. 223-224).

Portanto, para a autora, o corpo na creche deve ser visto não apenas em sua dimensão biológica e no que demanda de cuidados, mas também em sua dimensão social, expressiva, comunicativa, como condutor das interações dos bebês entre eles e com os adultos.

Baseadas nas contribuições de outros teóricos, Arenhat, Guimarães e Santos (2018) analisam algumas vertentes imprescindíveis para a compreensão da docência com bebês. Nesse sentido, são sublinhados aspectos considerados relevantes pelos educadores que trabalham com essa faixa etária, ou seja, os professores das creches precisam estar atentos para “[...] os movimentos de reprodução/ produção das crianças, as relações entre

brincadeira/ trabalho, o desafio de aprender a ver as crianças” (idem, p. 1678). Dessa maneira, cabe ao professor proporcionar atenção a todos num movimento que lhe exige uma simultaneidade de ações, como observar, falar e movimentar-se dirigindo sua atenção, ao mesmo tempo, para o individual e o coletivo. Para as autoras, faz-se necessário, nessas circunstâncias, a pedagogia do contexto que é conceituada como “[...] o movimento de pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças e não só a ação direta do professor”. Por conseguinte, é necessário um olhar apurado sobre as relações sociais dentro dos contextos educativos, pois também há a necessidade de escutar esses docentes na sua prática pedagógica.

No movimento de escuta das professoras, as mesmas autoras apontam que essas indicam a rotina como parte da ação docente na creche, e o cuidar como um dos principais momentos (especificamente a hora do banho) dessa rotina. Uma série de questões e inquietações foram levantadas e discutidas. Portanto, é importante problematizar a rotina no trabalho com as crianças e a relação do cuidar como forma de conhecer e perceber o outro, uma relação entre o adulto e a criança. Deste modo “[...]entendendo o cuidado como uma forma de relação social (e não somente pautado no controle e na disciplina), cuidar implica em observar, responder, dialogar (não somente com a palavra, mas com todos os sentidos), valorizar o outro em suas iniciativas.” (idem, p. 1683). Assim como Coutinho, as autoras também destacam o corpo do bebê em sua dimensão interativa e expressiva e expõe o papel do professor na organização de rotinas e contextos que promovam situações de exploração, interação por parte dos bebês.

Além disso, o currículo expõe-se na organização de contextos, ou seja, na construção de rotinas significativas para adultos e crianças, o que envolve a intencionalidade pedagógica na estruturação de tempos, espaços e materiais, considerando os fundamentos contextuais do planejamento educacional. Desta maneira, o cotidiano é menos centrado no professor que se dispõe às interações e organiza cenários, ambientes de interação para e com os bebês e crianças [...]. Compreendemos que a organização das rotinas concretiza uma narrativa de vida [...], a partir da qual as crianças dão sentido às suas experiências e ao mundo que estão a conhecer. O corpo orgânico e expressivo, interface entre natureza e cultura, coloca-se como materialização da humanização dos bebês, campo de interação social; mobilizador do trabalho pedagógico e da ação dialógica do professor (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p. 2).

Barbosa (2010) descreve que educar bebês não é uma ação simples, ou seja, as crianças matriculadas nas creches provêm de contextos sociais diferentes e, por isso, é necessária uma reflexão para propor preceitos que englobem a todos no segmento educacional. Os núcleos familiares têm uma forma única para tratar o bebê e/ ou a criança pequena, tanto no modo de embalar, oferecer afeto, acalmar e assim por diante. A escola precisa considerar as relações familiares das crianças, bem como o da comunidade local. Essas propriedades ao serem adicionadas na grade curricular das creches oportunizam contemplar uma educação flexível que considere a realidade e o ambiente social da criança pretendendo a formação crítica e reflexiva junto aos “[...] saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês” (idem, p. 4).

Ao ingressar numa turma de berçário, o bebê vai conectar-se com universos familiares bastante diferenciados e ampliar seu universo pessoal. Obviamente, a escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa atender às crianças na perspectiva da vida coletiva, e não individualmente, como acontece nos lares (BARBOSA, 2010, p. 4).

Conforme apontado por Nascimento e Lira (2019) é por meio das interações com o outro que todo o processo, envolvendo o desenvolvimento cognitivo da criança, acontece, visto que essas inter-relações têm como particularidade o desenvolvimento cultural de forma individual. Essa relação precisa ser analisada pelo professor, porquanto os bebês têm a capacidade de estabelecer um laço com o outro e isso acontece desde seu nascimento. Então, a creche é social e a comunicação do educador com o bebê acontece pelas respostas empregadas pelo segundo, no caso o bebê, em resposta ao primeiro, o professor. Essas respostas são nítidas através do “[...] olhar, dos sorrisos, dos movimentos, que vão se transformando na relação com o outro em gestos expressivos” (idem, p. 3284). Posto isto:

Pensar no trabalho pedagógico com os bebês exige traçar uma reflexão sobre os diversos aspectos da ação com essas crianças, os quais, indiscutivelmente, encerram grandes desafios, como a formação do

professor para atuar com esse grupo de crianças, quais conhecimentos o profissional precisa dominar, a concepção de infância e de criança pequena, a compreensão das especificidades dessa faixa etária, a relação cuidar e educar, o lugar do cuidado e da brincadeira no planejamento das atividades, a atenção com as relações sociais e afetivas dos bebês entre eles e os adultos, dentre outros (NASCIMENTO; LIRA, 2019, p. 3285).

Nessa direção, Nascimento e Lira (2019) afirmam que a prática docente destinada à creche e/ ou especificadamente com os bebês precisam estar fundamentadas na individualidade dessa criança, melhor dizer, o professor precisa estar atento em componentes como a observação e o contato com a família. Dessa forma, o trabalho pedagógico com os bebês tem como característica valorizar as distintas linguagens e o desenvolvimento da criança, fundamentada nas ações dessas crianças pequenas no ambiente interacional da creche. Por mais acessível que possa parecer, em um primeiro momento, essa prática é uma barreira para o professor da sala de aula, já que há uma concepção que caracteriza a creche como um lugar de assistencialismo ou de higienismo. Nesse panorama, todos os documentos oficiais do MEC em suas propostas pedagógicas destinadas a educação infantil acabam por valorizar as atividades educacionais das crianças maiores. Por conseguinte, mesmo que as propostas voltadas para a educação infantil considere o trabalho na creche as mesmas não são evidentes, isto é, há uma invisibilidade nesse quesito que não cogita as ações pedagógicas para os bebês e/ ou crianças pequenas.

De acordo com Barbosa (2010) há muitas dúvidas e insegurança de como traçar um currículo que tenha como prioridade as crianças bem pequenas, tais como os bebês matriculados nas creches. A parte óbvia é que, para esses, ainda são mais inapropriadas propostas dirigidas pautadas nas exposições verbais, e, por isso, as estratégias precisam ter como desígnio “[...] práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes” (idem, p.4). Conseqüentemente, essas experiências precisam ser experimentadas por intermédio do planejamento do professor que mobilize a aprendizagem, utilizando as brincadeiras e a interação entre os adultos e as crianças, com os espaços e materiais. É por meio dessas

interações que as crianças, desde bebês, vão entrar em contato com as bases culturais, artísticas, ambientais, científicas e tecnológicas.

Assim, uma pedagogia que tenha como finalidade a educação para os bebês precisa ter como foco não apenas as brincadeiras, mas as relações sociais. Por esse caminho, Barbosa (2010), afirma que a pedagogia é aquela que observa o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes. Desse modo, o ato de educar os bebês não se resume apenas ao fato de construir um projeto pedagógico e de traçar os objetivos. Essa proposta precisa ir além dos aspectos didáticos e metodológicos, há uma necessidade de um envolvimento físico e afetivo sendo ampliado em um vínculo de compromisso e de responsabilidade. Essa relação entre professor e criança precisa seguir os seguintes critérios:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010, p. 6).

Arenhart, Guimarães e Santos (2018) mediante a uma interlocução com docentes de bebês, destacam que o cuidado corporal é uma dimensão central da docência na creche. Então, o ato de cuidar é considerado pedagógico, visto que cuidar remete a ação de acolher e de se reconhecer.

De modo especial, entendendo o cuidado como uma forma de relação social (e não somente pautado no controle e na disciplina), cuidar implica em observar, responder, dialogar (não somente com a palavra, mas com todos os sentidos), valorizar o outro em suas iniciativas. Neste caminho, mostra-se uma intencionalidade pedagógica baseada na atencionalidade ao outro (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018, p. 1683)

Enfim, a especificidade da prática pedagógica que contemple a creche precisa ter a sensibilidade em perceber quais ações podem estruturar a educação dos bebês e das crianças pequenas. Por intermédio dessa compreensão, a organização do espaço/ambiente, que promova os diálogos com a família e a interação com as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos são indícios para proporcionar experiências cotidianas únicas, alicerçadas nas atividades educacionais.

2.2 A INSERÇÃO NA CRECHE: ENTRE DIFICULDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Ao analisar o significado da palavra inserção somos remetidos a inclusão e na educação isso está intrinsecamente ligado a inserção da criança na escola. Assim, esse momento de incluir a criança nesse ambiente educacional ocorre geralmente na educação infantil.

Reis (2013) aborda um fato interessante para a criança que está começando a frequentar a educação infantil. Essa autora acentua que é necessário compreender que inserir e adaptar são duas palavras com significados totalmente diferentes, e que, por isso, o termo adaptação não tem mais uma significância. Toda essa conjectura está pautada na compreensão que inserir remete a inclusão, e adaptação sugere modificar-se, adequar-se. Essa mudança demonstra uma mudança cultural e uma transformação na forma de olhar para a criança.

Posto isto, o primeiro contato com a criança em sociedade é com o seu núcleo familiar e o segundo com a escola, e, por isso, essa experiência de separação da família pode culminar em sentimentos negativos. Por essa razão, a proposta educacional precisa contemplar duas vertentes: ter um contato próximo com a família da criança na educação infantil, assim como o professor precisa ter a consciência de que as crianças precisam ser contempladas por uma ótica individual.

Guimarães, Arenhart e Santos (2019, p. 4) abordam que observar é uma propriedade do trabalho pedagógico e que a professora pode usar dessa ferramenta para ampliar e possibilitar “[...] a construção de novos sentidos sobre as crianças ou bebês, suas criações e brincadeiras”. Posto isto, é possível se apropriar dessa afirmação das

autoras e contextualizar que o ato de observar pode promover melhores práticas pedagógicas e proporcionar a criança um ambiente mais acolhedor, principalmente no primeiro contato da criança com as creches e/ ou pré-escolas.

Dessa forma, Guimarães e Leite (1999) analisam, pelas experiências de autores italianos, que as creches têm um comportamento de centrar-se em um contexto sociocomunicativo e que impulsiona a criança e o seu desenvolvimento. Posto isto, a pedagogia dos pequenos pode ser definida como uma pedagogia que se considera socializadora e é comumente correlacionada a essa centralidade de interações.

A pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento (...) através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos - entre crianças no grupo de jogo - cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de 'história social' (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.29, apud GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 6-7).

Em vista disso, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2018) desenvolveu um documento com o intuito de orientar no processo de inserção da criança na educação infantil. Por esse caminho, é apontado que, para a inserção da criança na creche e na pré-escola é essencial um olhar mais minucioso para as suas singularidades, pois, dessa forma, irá se evitar um planejamento homogêneo voltado apenas para as decisões e perspectivas do adulto. Então, “faz-se necessário lembrar que as crianças serão nossas principais interlocutoras nas decisões ou proposições acerca deste processo” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 1).

Ainda fundamentados na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2018), quando a criança “entra” na creche, a mesma precisa se sentir acolhida, uma vez que há uma complexidade que altera toda a rotina dessa criança. Por conseguinte, cabe aos educadores uma organização que contemple o currículo, bem como o planejamento junto à família para uma constituição que tenha como a construção de confiança e de pertencimento. Por isso:

À vista disso, torna-se imprescindível refletir e planejar estratégias para, de forma cuidadosa, fomentar o início de novos relacionamentos entre as crianças, suas famílias e as profissionais. Sobretudo, se considerarmos que este é um momento peculiar de separação temporária entre criança e família, que exige o estabelecimento de confiança entre estes e as/os profissionais da unidade educativa (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 2).

Em razão disso, ainda se tratando da inserção e das singularidades, é necessário pensar na criança como um ser individual com singularidades, ou seja, é necessária uma ótica que viabilize “as demandas individuais e aos estilos de cada um, considerando a convivência que passa haver num espaço de convívio coletivo” (AGOSTINHO, 2018, p. 5). Portanto, há uma preocupação quando o assunto envolve as singularidades de uma criança dentro de um grupo heterogêneo, já que pode ocorrer um comprometimento no âmbito pedagógico que gera uma dependência bilateral entre o adulto e a criança. Em outras palavras, a relação dos adultos com as crianças os leva (adultos) a assumir “o seu papel de organizador e facilitador das relações, sem impor modos e formas de socialização verticalizadas, mas considerando que o trabalho educativo-pedagógico comporta a atenção individualizada em um espaço de convívio coletivo, principalmente na inserção” (idem. p.5).

Durante a inserção as relações estão permeadas por essa interdependência que necessita ser compreendida, mas principalmente acolhida pela professora. Algo que demanda um processo de reflexividade e pesquisa quando se dedica a conhecer o outro em sua alteridade. Os dados de campo revelaram a importância da intencionalidade pedagógica se organizar tendo em vista a heterogeneidade e simultaneidade de ações que ocorrem entre adultos e crianças, sendo necessário organizar tempos, espaços e materialidades para que as crianças interajam sem que as relações estejam condicionadas pela presença diretiva do adulto. Isso comporta pensar na ação pedagógica como “facilitadora das trocas entre as crianças e que também ocorrem por intermédio dos elementos, pensados ou não, na composição desse espaço”, a fim de lidar com uma simultaneidade de eventos interativos, peculiares a um contexto de educação infantil. (SCHMITT, 2014, p. 20, apud AGOSTINHO, 2018, p. 5).

Segundo Guimarães e Leite (1999) a primeira etapa da educação básica tem uma relação essencial com as famílias e, conseqüentemente, com a comunidade escolar. Dessa maneira, a educação infantil é configurada como um ambiente de socialização e acolhimento. Esse acolhimento não é uma idiosincrasia submetida apenas ao fato da criança estar longe da mãe e essa ação não se limita a consolar para que a criança pare de chorar e se adapte a esse espaço inexplorado. Esse novo ambiente tem um sentido acolhedor e precisa ter a prospectiva de integrar a criança, numa relação entre conhecimento aprendido em casa e no espaço da educação infantil.

A comunicação entre as instituições - creche e família - é o princípio que rege a relação entre elas e o que assegura à criança a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais, tendo em vista a pluralidade de modelos nos quais se espelhar na construção de sua identidade e de sua autonomia, que não significa separação do adulto, mas segurança nas relações (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 4).

Bhering e Sarkis (2007) apontam que a criança, ao ir para a creche, ainda não tem maturidade para compreender as razões pela qual está longe da mãe, o sentimento que assola essa criança é de desespero. Assim, uma forma de passar por essa inserção na creche ou mesmo na pré-escola é a aproximação da escola e da família. Essa relação é importante para essa transição na vida dos pequenos, uma vez que essa prática irá oportunizar para os bebês e crianças pequenas um ambiente familiar e acolhedor.

Partindo da importância da relação inicial entre a criança e um cuidador, podemos refletir sobre formas de inserir a criança com menos de três anos de idade na escola, de modo que ela possa construir relações positivas que não gerem prejuízo para a relação com sua figura de apego principal. Estender as relações da criança pequena para além dos limites do lar e desta relação de um para um (mãe e bebê) é um desafio para as instituições de educação infantil. O desafio se traduz na construção de relações positivas durante as fases em que as crianças atravessam entre 4 meses e 3 anos (BHERING; SARKIS, 2007, p. 3).

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2018) analisa que o desafio da educação infantil consiste em uma organização que contemple a inserção junto aos

educadores. Dentro desse processo surgem várias dúvidas e inquietações. As abordagens giram em torno de propor concepções que envolva a separação da criança do seu seio familiar, mesmo que temporária. Outras interrogações contornam nos assuntos de confiabilidade entre o professor, a família e o bebê e/ ou criança, da mesma forma de como elaborar estratégias para a inserção de maneira mais tranquila para essa criança, e envolvem outras situações como, por exemplo, como lidar com a criança que passou de etapa e está em um ambiente “novo”, com uma “nova” docente.

Essas e outras questões apontam para a importância do planejamento do ingresso ou reingresso das crianças na instituição, tendo em vista que as formas de recepcioná-las e atendê-las nos primeiros dias da inserção, assim como os seus familiares, marcará de forma significativa esta relação (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 4).

Por esse panorama, Agostinho (2018, p. 2) aponta que um dos desafios/dificuldades na atualidade é entender a “historicidade do conceito de inserção”. Nesse sentido, o que se pretende destacar é que ainda há uma confusão entre os termos inserção e adaptação e isso torna-se mais nítido no cotidiano da educação infantil. O desígnio é pontuar que essa confusão tem como consequência a necessidade de um maior engajamento para responder ao desafio inserido no contexto nacional desde a década de 1990, por influência de pesquisadores italianos, ou seja, há uma necessidade de procurar e de buscar “novos referenciais teóricos para dialogar e para se pensar acerca do processo de inserção na educação infantil” (idem). Outro desafio sublinhado é que a relação entre a família e a escola passa por momentos de preocupações e/ ou tensões, já que há um conflito que atravessa a educação no quesito individual que compara o ambiente educacional em uma configuração coletiva. “O caráter coletivo da educação infantil é vivido de modo complexo na inserção em que as famílias trazem suas marcas individuais e culturais, demandando desafios para familiares e professor (a) na compreensão do objetivo em comum: a criança” (idem). Entretanto, o que não pode deixar de enfatizar é que esse relacionamento entre a família e a escola é muito importante para construir a identidade na creche.

Para Bondioli e Mantovani (2001, p. 181) o papel dos responsáveis na inserção das crianças passou por transformações. Na hodiernidade, os pais contribuem no papel de

observador participante, quer dizer, os responsáveis colaboram por meio de uma “[...] presença discreta e disponível; que não intervenha se não por solicitação explícita da criança através de palavras, olhares ou gestos; que não tomem iniciativas com outras crianças”. Em vista disso, o comportamento dos pais em relação a respeitar os papéis na inserção da criança nessa etapa da educação pode ser um empecilho, porém, cabe ao docente a conduta de acolher a criança, assim como o conduzir, acompanhar e apresentar a mesma aos demais colegas de turma e ao ambiente que passará a frequentar.

O professor precisa criar situações para despertar na criança a autonomia e independência, mas quando o assunto for referente aos responsáveis, esses precisam transparecer a sensação que os pais são úteis para ajudar na inserção da criança na creche, porém a responsável pela ambientação da sala de aula é a educadora e não a mãe, o pai ou outro familiar. Portanto, cabe destacar que “[...] a incerteza dos adultos arriscará envolver também a criança e colocá-la em dinâmicas ambíguas, interferindo com o seu atual desejo de explorar e de medir o seu novo ambiente, com brinquedos e com as novas crianças” (BONDIOLI; MANTOVANI, 2001, p. 181).

Guimarães e Leite (1999, p. 8) sublinham que a socialização é uma alternativa para a inserção da criança na educação infantil. Dentro desse panorama, é acentuado que os agrupamentos na creche e na pré-escola têm como perspectiva a viabilização de “propostas instigantes e desafiadoras”. Por essa perspectiva, essas diversificações que cingem as atividades grupais se guiam pelo direito da criança a ser ligada a um ambiente integrador, social, plural e dinâmico permeado por didáticas lúdicas.

Bhering e Sarkis (2007) frisam que uma estratégia que pode ser adotada para o processo de inserção na creche é o compartilhamento de informações entre os atores escolares e os integrantes da família. Quando há um trabalho em conjunto, a família e a escola conseguem estabelecer um laço que tenciona como prioridade o desenvolvimento infantil. Quando a postura envolve um planejamento de ações que tem como finalidade uma comunicação aberta que propicia a tomada de decisões é possível traçar perspectivas para um planejamento que almeje uma educação com qualidade. Cabe destacar, que no processo de inserção na creche a presença dos responsáveis é muito importante para uma melhor acomodação da criança.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2018) destaca alguns recursos que a escola pode usar como estratégia para a inserção da criança na creche. Assim, temos o planejamento que precisa ser um recurso com múltiplas estratégias que tenha como dinâmica o entrosamento entre a família, escola e educação infantil. Outro ponto enfatizado é a relação com as famílias, isto é, em alguns casos a família está vivenciando a experiência de levar a criança para a creche pela primeira vez, logo é essencial que haja um cuidado com esses indivíduos e é importante que todos os profissionais da creche tenham uma postura de acolhimento para com às famílias e planejem “ações que visam conhecer, informar e trocar experiências com elas” (idem, p. 8). Ainda é salientado que a comunicação e expressão da criança precisam ser analisadas e refletidas por uma percepção minuciosa. Desse modo:

O choro não é a única manifestação de estranhamento por parte da criança. Outras reações podem ser identificadas, como por exemplo: recusa ou ansiedade na alimentação, vômitos, dificuldade no sono, apatia, febre, isolamento, irritabilidade. É preciso estar atento a estas diversas manifestações, acompanhando-as juntamente com as famílias (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 12).

As estratégias utilizadas para inserção da criança na creche precisam agir em uma parceria com os responsáveis, para que a troca de informação contribua para a socialização dessa criança de maneira favorável, sem nenhum tipo de sentimento de abandono ou qualquer outra sensação pejorativa. Guimarães e Leite (1999, p. 8) reiteram que a troca de informações entre a escola e a família oportuniza um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento infantil. Uma estratégia para uma educação de qualidade é pautada no relacionamento dos pais com os educadores, pois, dessa forma, é possível traçar objetivos e planejar ações. “[...] Quando a creche se fecha à participação dos pais, as desconfianças e as culpas tendem a aumentar e as relações passam a ser tensas e desgastantes com consequências para as crianças”.

Bhering e Sarkis (2007) afirmam que quando a criança entra na creche não é a única a sofrer os efeitos dessa mudança, ou seja, os responsáveis também precisam se relacionar com toda uma “nova” rotina e lidar com os conflitos emocionais que esse momento gera neles também. Então, uma estratégia é a escola acolher não somente as

crianças, mas seus pais também. Aliás, essa parceria com os pais oportuniza uma melhor conciliação que irá recair em uma acomodação mais rápida para a criança.

Não há dúvidas, nem na literatura nacional e internacional, nem nos documentos oficiais brasileiros, de que a parceria com os pais só tende a facilitar o trabalho tanto da escola como da família. A verificação de que há impedimentos iniciais para o desenvolvimento desta parceria nos força a rever práticas tradicionais em que pais não são permitidos em sala ou nas premissas da escola e que eles devem se contentar em conhecer suas normas e regras (cabendo a eles apenas segui-las). O que ainda nos falta refletir é sobre a questão do impacto destas entradas na creche e da inclusão de novos adultos na educação de crianças pequenas. Já admitimos que uma desestabilização emocional acontece e que algo deve ser feito para acolher os sentimentos das pessoas envolvidas, e neste caso, os dos professores também é de extrema importância (BHERING; SARKIS, 2007, p. 6).

De acordo com Bondioli e Mantovani (2001) o agrupamento é uma opção para a inserção da criança na creche. Em outras palavras, quando a criança está inserida em um grupo pequeno, ela tem maior facilidade em se reconhecer e relacionar. Com o passar do tempo ela irá explorar o ambiente e interagir com os colegas de classe aprendendo a respeitar as regras da sala de aula.

Dessa forma, a inserção na creche envolve dificuldades e desafios, todavia, esses podem ser superados se a família e a escola trabalharem juntos. Ainda nessa mesma perspectiva, a socialização e participação dos responsáveis também é uma ferramenta que propicia uma inserção da criança de maneira mais positiva.

CAPÍTULO 3: O OLHAR DOCENTE SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE INSERÇÃO

Como vimos, o primeiro contato com a escola se constitui num momento difícil, mas é de suma importância que tenhamos em mente que é um processo importante no desenvolvimento infantil, pois cria vínculos entre crianças, pais e professores. Para os pais, é um momento para expressar todo tipo de insegurança, dor e alegria. O papel fundamental da escola e dos professores é apoiar, acolher e construir vínculos com as famílias e garantir sua segurança e aprendizado no ambiente escolar.

Para esta narrativa, buscando compreender e refletir sobre experiências concretas de inserção, questionamos duas professoras que atuam na Educação Infantil para dialogarmos sobre os desafios, estratégias e projetos que ambas vem desenvolvendo ao longo dos anos com esse seguimento.

A professora 1 atua há 8 anos na educação infantil e já trabalhou com crianças de 0 e 1 anos, que estavam sendo inseridas na instituição pela primeira vez no Colégio de Aplicação da UFRJ, segmento Educação Infantil e atualmente, leciona na mesma escola citada acima, o ingresso das crianças é realizado através de sorteio público. A escola está localizada na: Rua Bruno Lobo nº 50, Cidade Universitária.

A professora 2 atua há 9 anos na educação infantil e já trabalhou com crianças de 2, 3 e 4 anos que estavam sendo inseridas na instituição pela primeira vez no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo - CREIR e atualmente leciona na mesma escola citada acima, o ingresso das crianças é realizado através de sorteio público. A escola está localizada na: Av. de Santa Cruz 856 - Realengo/RJ

As duas instituições escolhidas para esse trabalho, são referências na educação infantil e desenvolvem um trabalho de pesquisa e estudos sobre educação junto à universidade. As professoras entrevistadas têm uma vasta experiência no processo de inserção e desenvolvem um trabalho com as crianças alicerçado em estudos sobre a infância.

As experiências de inserção que ambas professoras trazem aqui, foram desenvolvidas nas escolas que atualmente trabalham. Destacamos a importância deste questionário, para compreendermos os maiores desafios no processo de inserção e as

estratégias desenvolvidas pelas instituições e docentes para um trabalho que tem o foco principal nas crianças e famílias que vivem esse processo.

3.1. AS MAIORES DIFICULDADES E DESAFIOS COMO PROFESSORES, NA INSERÇÃO DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao indagarmos as duas professoras, ambas afirmaram que já trabalharam com a inserção de crianças pequenas na escola, sendo esse um dos maiores desafios da profissão docente, em que o principal papel do educador é mostrar para a criança que esse novo espaço de vivência é seguro e lhe trará grandes benefícios. De acordo com a perspectiva italiana de Gandini e Edward (2001) “inserção designa o processo inicial de acolhida da criança”. (p.135)

Quando falamos sobre o desenvolvimento de crianças pequenas passamos longe da pretensão de reunir a totalidade dos aspectos em que o debate se faz necessário. O que aqui foi proposto foi reunir e pincelar alguns recortes de assuntos importantes, oferecendo a educadores insumos que possam contribuir para a construção de sua visão prática na educação infantil.

Questionadas sobre quais os desafios enfrentados no âmbito escolar, a maior constatação foi o trabalho para com a família da criança. Assim, uma das professoras responde:

“Há muitos desafios na inserção de crianças pequenas no espaço escolar. Acredito que um grande desafio é a relação com as famílias. Ao longo desses anos, observo que, quando a família não demonstra segurança, ao deixar ou mesmo estar junto da criança, no processo de inserção, esse processo parece se tornar mais difícil, e mais longo. (Professora 1)

Neste sentido, a confiança da família no trabalho dos professores e da escola, é fundamental. Para tanto, a professora busca, a priori, estreitar uma relação de confiança com essa família para que, assim, o processo de inserção inicie de forma tranquila para a criança. Outro ponto que pode ser um desafio é a construção da relação entre o professor e a criança na presença da família.

Fazer as famílias compreenderem que é fundamental se despedir da criança também é um desafio. Muitos querem sair escondido, ao observar que a criança está bem. Defendemos que este processo deve ser transparente e não escondido da criança. Mesmo que sejam despedidas algumas vezes difíceis, lembramos sempre aos responsáveis que essa despedida é parte fundamental da construção da confiança da criança com a escola” (Professora 1).

”São tantos desafios... A começar pela forma como a instituição concebe esse período, se pensa estratégias para receber as crianças com suas diferenças ou adaptá-las. Há ainda as nossas próprias inseguranças nesse período de conhecer e se deixar conhecer pelas crianças e suas famílias. As expectativas das famílias também representam um desafio. O tempo é um desafio, na medida em que a inserção não é compatível com a pressa. Requer paciência e dedicação construir vínculos” (Professora 2).

Em seu relato, a professora 1 deixa claro a importância da participação dos pais nesse processo, para que entenda o quanto é fundamental a relação de confiança com a escola, e passar isso de forma compreensível e verdadeira para a criança. Mostrar claramente a confiança com a instituição é essencial para essa construção.

A professora 2 pontua a importância de uma estratégia da instituição, pautada no respeito e nas particularidades de cada família. A relação com as famílias pode ser estreitada antes mesmo da entrada da criança na escola. Pensar nesse momento é um ato de cuidado e respeito para com a família e principalmente com as crianças. A professora também relata a insegurança nesse período e as expectativas que as famílias trazem para essa escola. Para tanto, é preciso criar uma relação de confiança e respeito com a professora e com as outras crianças, atendendo as necessidades de cada família, para que assim a professora possa conhecer e se deixar conhecer por elas. É importante também compreender as expectativas e os sentimentos de todos envolvidos nesse processo de inserção. É relevante que as estratégias sejam criadas, a fim de estabelecer o acolhimento e o desenvolvimento de ações que promovam o bem estar das crianças e suas famílias. Desse modo:

O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche. À medida que os pais e o professor vão familiarizando-se entre si, também vão criando vínculos, e a criança se beneficiará desses vínculos cada

vez mais estreitos entre professores e pais. (GANDINI; EDWARD 2001, p.136).

A oportunidade que a família tem de se acostumar com as professoras e com as outras crianças pode proporcionar um olhar mais tranquilo sobre as práticas na creche.

A professora 2 traz também o tempo como um principal desafio no processo de inserção e pontua que a pressa não pode estar atrelada a este momento. A fala da professora destaca que é preciso construir vínculos, tendo dedicação e paciência no processo de inserção. Esse trecho nos leva a refletir sobre a disponibilidade da família e como as instituições planejam e pensam esse momento. É de suma importância a elaboração de alternativas que atendam as particularidades de cada família. Assim:

Tanto os pesquisadores quanto os educadores envolvidos no trabalho com crianças reconhecem a importância do envolvimento dos pais durante o processo de transição. Recentemente, surgiu uma nova interpretação do envolvimento dos pais como uma necessidade profissional dos professores, o que inclui a interpretação da inserção como um período que não deve ser precipitado, como um tempo para escutar, observar e descobrir. A inserção pode ser um momento em que todos os envolvidos valorizem prazer de estar conhecendo-se mutuamente. (GANDINI; EDWARD, 2001 P.140)

Sendo assim, a construção dos vínculos deve acontecer de forma gradual e tranquila para todos os envolvidos, com “ausência de julgamentos e uma atitude de respeito e atenção para com o outro”. (idem p.140).

3.2. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS PARA A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS AO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao indagarmos as estratégias utilizadas pelas educadoras para facilitar o processo de inserção das crianças no âmbito escolar, nota-se a utilização de uma vasta gama de recursos visuais, musicais e interacionais a fim de estabelecer uma relação de proximidade entre o professor e a criança.

“Penso que a principal estratégia que utilizo nesse processo inicial é uma combinação de cenários interessantes e música. A organização do espaço, a disposição dos elementos no espaço da sala, ao longo do tempo, me parece uma estratégia essencial para a inserção. As crianças, neste primeiro momento, parecem dialogar muito com esse ambiente organizado para elas. Outro elemento que certamente tem me ajudado ao longo dos anos nesse trabalho, é o uso do violão. As crianças, curiosas, se maravilham com objetos que emitem sons. No caso do instrumento, há ainda a variação do som, ele pode ser diferente quando tocado por diferentes pessoas. Eles, ao tocarem o instrumento, geram um som; eu, ao tocar uma música, consigo gerar outro e a novidade ajuda na construção do afeto pelo espaço e tempo da escola. Explorar esse olhar inaugural, esse maravilhar-se com as novidades me parece a melhor estratégia para o processo de inserção.”. (Professora 1)

“Eu procuro saber, antes da chegada das crianças, conversando com as famílias, sobre o que as crianças gostam de brincar, se tem um animal de estimação, se tem um apelido, o nome dos irmãos, se gosta de literatura, qual história mais gosta de ouvir, os gostos musicais... essas informações me ajudam a pensar o espaço e o que será ofertado nesse espaço para a chegada das crianças, me ajuda a pensar em assuntos sobre os quais poderemos conversar ao tentar me aproximar delas, bem como as brincadeiras que eu posso propor para aproximar o grupo. Também costumo me organizar para receber a família, de modo que os responsáveis se sintam acolhidos, convidados a participar desse momento” (Professora 2).

Como vimos, as professoras trazem a organização do espaço como uma estratégia importante no processo inicial de inserção. Um espaço desafiador e estrategicamente pensado para que as crianças se sintam seguras, acolhidas e principalmente que ganhe protagonismo com as disposições de materiais e objetos disponibilizados. O espaço como apoiador das interações e como convite à curiosidade, à exploração, ao maravilhamento. Assim como a escuta das preferências das crianças, de seus hábitos e a oferta de materiais diversificados que produzam diferentes sensações; a disponibilidade do adulto em brincar, trocar, interagir com as crianças e suas famílias.

É necessário que o professor organize o espaço de acordo com as necessidades das crianças. É a partir de um olhar atento e uma escuta ativa que o docente conseguirá perceber quais são essas necessidades. As informações sobre os gostos e preferências

extraídas da família também podem contribuir para a construção deste espaço convidativo para as crianças.

Os objetos dispostos e todos os elementos que compõem o ambiente são primordiais na construção da relação entre criança e adultos e entre elas próprias para que se sintam seguras e acolhidas.

Para Gandini e Edward (2001) é indispensável que o professor crie vínculos com os pais, se familiarizando entre si para que a criança se beneficie também destes vínculos. Nesse sentido, é importante pensar um espaço que favoreça essas relações.

Além disso, a criança tem a oportunidade de ir familiarizando aos poucos com o professor, com as outras crianças e com o ambiente, enquanto os pais começam a desenvolver uma visão mais descontraída da creche. Como esta oferece à criança recém chegada um ambiente planejado que a encoraja a brincar com outras crianças os pais tem também a oportunidade de observar o comportamento do filho em um contexto social. O professor, agindo como figura de sustentação tanto para os pais como para as crianças, facilita a reciprocidade das observações. (GANDINI; EDWARD, 2001 P.136)

Também, traz para os pais um diferente olhar sobre a instituição escolhida, de modo que proporcione a oportunidade de trocar experiências com outras famílias e de compartilhar suas preocupações e anseios, contribuindo para que reduzam as ansiedades individuais e reflitam sobre a forma de se relacionar em um novo ambiente.

Ao favorecer um ambiente escolar seguro, espera-se que as crianças se sintam estimuladas, tornando o processo de inserção prazeroso para as crianças, educadores e familiares. Vale destacar que as crianças começam a ter confiança na sua figura a partir da ação docente. O professor, demonstrando segurança para lidar com o comportamento emocional (de várias crianças), fará com que tenham segurança em si próprias.

Como vimos, outra estratégia é estimular a relação entre os pares, entre as crianças, propondo momentos interessantes, com materiais diversos e que possam estimular a interação e as brincadeiras entre elas. Posto isso, o espaço como o terceiro educador é um aliado importante no processo de inserção das crianças.

3.3. O PAPEL E AS ESTRATÉGIAS DA INSTITUIÇÃO E DA FAMÍLIA NO FAVORECIMENTO DO PROCESSO DE INSERÇÃO DA CRIANÇA.

Investigamos também qual o papel da instituição e da família no favorecimento do processo de inserção da criança nesse primeiro estágio da criança na escola. De acordo com as professoras:

Quando uma criança chega, ela traz junto com ela a sua família e a complexidade de relações, culturas e histórias de vida que as constituem. Por isso, acredito que um processo de inserção humano, cuidadoso e ético precisa contemplar as famílias também. A escola precisa construir estratégias de aproximação e assegurar as famílias dessa disposição ao diálogo e apoio da instituição. Também é sua a responsabilidade de assegurar as condições estruturais de inserção das crianças, bem como a apresentação do projeto político pedagógico e das possibilidades de participação das famílias ao longo do tempo em que as crianças estiverem na escola. A confiança da criança em nós, passa pela confiança da sua família em nós também, portanto essa parceria é fundamental, no momento da inserção e em todos os outros. (Professora 2).

Conforme explicitado anteriormente, não há inserção sem a família. Penso que a família que se coloca como parceira, que confia no trabalho da escola e participa ativamente disso contribui ativamente para que este processo seja o mais tranquilo possível para a família e para a criança. Antes de iniciar este processo, há uma reunião com as famílias para que possamos adiantar procedimentos e ações, explicar sobre o papel dos responsáveis e a necessidade desta confiança nas professoras e na escola. No processo de inserção, as famílias são parte integrante e muitas vezes passam dias, horas na sala acompanhando o processo e também se integrando a este ambiente. Não há tempo mínimo nem máximo para este processo de inserção que envolve as crianças e também os pais que agora farão parte deste corpo social (Professora 1).

As professoras apontam como indispensável a disposição da escola na construção de estratégias para a inserção das crianças. A disponibilidade, a recepção e o diálogo com essas famílias se fazem necessário para que se crie um vínculo de confiança no trabalho da escola; a participação da família é essencial para que o processo ocorra o mais tranquilo possível. Desta forma, as famílias precisam se sentir à vontade para participar, contribuir, integrar o ambiente. Estar e se fazer presente ativamente em todo o processo da criança na escola.

As instituições precisam criar estratégias com objetivo de acolher, interagir e encorajar o envolvimento dos pais ao longo do tempo das crianças na escola. Com

destaque, postulo que é de suma importância a busca por alternativas de inserção que valorize as culturas, histórias de vida das famílias e experiências já vividas por elas. Entre essas estratégias também podemos destacar:

[...] encontros de pais e professores, visitas às famílias antes do ingresso da criança na creche; reuniões entre pais e professores antes, durante e depois do processo de transição, várias formas de documentação; discussões em pequenos e grandes grupos e comunicação diárias entre pais e professores. (GANDINI; EDWARD, 2001 p. 137)

Ambas as entrevistas, indicaram que as escolas em que atuam também buscam elaborar projetos, que preveem basicamente a entrada de crianças escalonadas em duplas, trios ou sozinhas ao longo de algumas semanas para não manter muitos adultos e crianças no mesmo espaço. O projeto também prevê que as crianças passarão mais tempo na escola ao longo do tempo e sugere que as famílias precisam monitorar o processo de perto, sem datas de início e término para seu envolvimento.

Nem sempre as famílias estão dispostas a essa troca de experiências, a conhecer o espaço escolar e participar do processo de inserção das crianças. Diante disso, a instituição precisa deixar claro que a família e a escola têm responsabilidades distintas, e com isso os papéis não podem ser substituídos, porém nada impede que ambas trabalhem juntas em parceria. É importante que os pais vivam o momento junto com as crianças e contribuam de forma ativa na escola e que a instituição promova meios para atender e colaborar com a participação das famílias, considerando as diferentes configurações e necessidades.

A experiência de ingressar no sistema de creche ou de pré-escola pode conduzir os adultos a situações em que gradativamente comecem a se abrir uns com os outros e tornem-se parceiros, em vez de antagonistas. Nessa situação, podem compartilhar seus conhecimentos, em lugar de exibir suas competências. (GANDINI; EDWARD, 2001, p. 140).

Um dos principais objetivos da instituição é valorizar o relacionamento entre os adultos e as crianças e os adultos entre si, lembrando sempre que as famílias são parte importante do processo, e sem elas não há possibilidade de inserção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico buscou compreender de que forma acontece o processo de inserção das crianças pequenas, como também refletir sobre como os(as) professores(as) concebem esse processo. A educação das crianças passou a ser um direito, independente de ocupação trabalhista dos responsáveis. A creche, principalmente, deixou de ser um espaço privilegiado para um direito independente da classe, raça ou crença, e foi sendo modificada ao longo dos anos. A partir da década de 80 e 90 dispusemos de grandes conquistas nas legislações no que tange a educação infantil, que é direito da criança, dever do estado e opção dos pais.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que as instituições de educação infantil têm a responsabilidade de oferecer para as crianças uma prática pedagógica de qualidade, pautada nas experiências, na escuta, nas brincadeiras, ampliando as possibilidades de exploração do mundo.

Vimos que a creche e a pré-escola são de responsabilidade do Estado, a partir de muitas conquistas junto aos movimentos sociais. A conquista de um currículo pautado no diálogo se concretiza na prática; um planejamento com prioridade na ação de refletir, repensar, elaborar um roteiro que envolva o brincar, o lúdico, as linguagens, a interação e outros elementos importantes para o desenvolvimento da criança.

A partir dos diálogos com as bibliografias e o questionário feito com as professoras, ficou claro a importância das propostas pedagógicas voltadas para o trabalho com as crianças pequenas, sobretudo na inserção. É no ambiente da escola que a criança passa a se perceber como um indivíduo pertencente à uma sociedade mais complexa que a família.

Ressalto nesta monografia o questionário realizado com as professoras que participaram ativamente do processo de inserção, onde trouxeram para a discussão a necessidade de organizar um espaço convidativo, que promova a escuta das crianças e das famílias, com disposição de buscar e entender as particularidades e necessidades de ambas. O conhecimento e acolhida das culturas, entendendo que cada criança junto com sua família traz consigo interações e experiências próprias ao ingressar na escola.

Além disso, destacamos a importância de um projeto de inserção institucional; a importância de que a inserção seja gradual, com o tempo necessário para as crianças e famílias. O grande desafio é a relação com as famílias, a importância de confiar no docente e no processo de inserção que foi pensado e planejado a fim de proporcionar momentos únicos de conhecimento de si e do outro. Em síntese, construir essa relação entre professor, pais e criança é, sem dúvidas, um dos maiores desafios, pois a criança e a família se apoiam nela para criar a segurança em si próprios.

Posto isso, a instituição e os docentes devem buscar estratégias para receber as famílias favorecendo o processo cuidadoso e ético, uma estratégia de parceria ativa que busque criar a confiança dos responsáveis para que, assim, o processo de inserção das crianças seja o mais tranquilo possível, pois é a partir dela que o professor cria a relação com a criança no ambiente escolar.

Espero que essa pesquisa possa contribuir com os questionamentos acadêmicos e profissionais no que concerne ao tema, como forma de repensar suas práticas e também contribuir para uma inserção que busque o envolvimento e participação dos pais, das crianças e da instituição. Sinalizo que ainda há muito para ser discutido, por isso, é de grande importância novas pesquisas acerca do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENHART, D; GUIMARÃES, D; SANTOS, N. O. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018, p. 1677-1691. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401677&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional**. Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 05 Mar. 2020.

BHERING; E; SARKIS, A. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. **30ª Reunião Anual da ANPED** – Caxambu (MG), 07 a 10 de outubro, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf>>. Acesso em: 22 Abr. 2020.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 de junho de 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, nº. Especial, 1999, p. 11 – 21. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05 Mar. 2020.

CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. CORSINO, P. (Org). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 49-67.

_____. Trabalhando com projetos na Educação Infantil. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. CORSINO, P. (Org). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 105-116.

COUTINHO, A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina**, v. 11, n.º. 19, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p17>>. Acesso em: 22 Abr. 2020.

_____. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**, v. 4, n. 8, 2011, p. 221 – 233. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/791>>. Acesso em: 17 Abr. 2020.

GUIMARÃES, D; LEITE, M. I. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. **22ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, Set/1999. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 05 Mar. 2020.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: Espaços e experiências. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. CORSINO, P. (Org). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-104.

GUIMARÃES, D. de O; ARENHART, D; SANTOS, N. de O. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. **39ª. Reunião Nacional – ANPED**. Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Universidade Federal e Fluminense (UFF), 20 a 24 de outubro de 2019.

NASCIMENTO, E. C. M; LIRA, A. C. M. As especificidades dos bebês e o papel da educação nessa faixa etária. **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores; contextos, sentidos e práticas**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24592_12265.pdf>. Acesso em: 24 Abr. 2020.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. CORSINO, P. (Org). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 33-48.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. CORSINO, P. (Org). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 15-32.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco! In: **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências e estágios**. OSTETTO, L. E. (Org). Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-200.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil. **Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2018_13.42.47.06cfbcb8ebfbca79da2ebcbbf57bac63.pdf>. Acesso em: 27 Maio 2022.

GANDINI, L; EDWARDS, C et all (orgs.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<https://eei.ufrj.br/index.php/cap-ufrj-sede-fundao/historia>