

**A QUALIDADE DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAÇÃO
DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS PROFISSIONAIS**

Gilza Maria Zauhy Garms, Fatima Aparecida D Gomes Marin

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A QUALIDADE DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS PROFISSIONAIS A incorporação da Educação Infantil na educação básica provocou debates sobre sua função social e as competências necessárias para o exercício profissional. No Brasil, a organização das instituições de Educação Infantil foi marcada pela polarização entre assistência e educação, porém o assistencialismo teve uma proposta educacional voltada para a submissão das crianças pobres. O cuidar e educar são dimensões indissociáveis. Os objetivos desta pesquisa foram identificar e analisar os significados atribuídos a profissão e as concepções teóricas dos profissionais sobre a criança e o cuidar e educar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, que teve o relato escrito como instrumento de coleta de dados. Foi realizada em três instituições com 40 sujeitos. Os resultados indicaram concepções distintas sobre a natureza da criança: nasce predestinado (as possibilidades do conhecimento são dadas na bagagem hereditária); nasce como uma tábula rasa e o meio vai moldando; capaz, completa e ativa que constrói na relação com o outro suas aprendizagens, produz cultura. Constatou-se o predomínio da representação do trabalho como ambiente educativo e o cuidado como inerente à função feminina. A definição da identidade profissional oscilou entre a maternagem e a escolarização. Faz-se necessário ressignificar as concepções teóricas, entender o cuidado como um conceito referente a uma dimensão da afetividade e não como atributo natural das mulheres. Transformações nas práticas cotidianas que qualifiquem o cuidar e educar dependem de mudanças profundas no mundo conceitual dos professores. Palavras Chave: cuidar e educar; educação infantil; profissionalização.

A QUALIDADE DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS PROFISSIONAIS

Gilza Maria Zauhy Garms; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT, UNESP.

Introdução

Em termos históricos, é recente a incorporação a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que provocou uma série de debates acerca de qual é a função social da educação infantil, bem como qual é a identidade, o perfil e quais competências são necessárias para o profissional atender as crianças deste segmento educacional.

Pesquisas (Oliveira, 2000; Costa, 2008; Assis, 2008b; Haddad, 2012; Gomes, 2009; Guimarães e Garms, 2012) na área da Educação Infantil enfatizam a necessidade de integrar cuidado e educação e constata práticas que privilegiam ora ações de cuidar ora ações de educar. Resultados que revelam concepções de criança e de Educação Infantil que dicotomizam cuidado e educação. Superar essa dicotomia constitui-se como um dos principais desafios à melhoria deste nível de ensino em nosso país. (Azevedo, 2013).

O cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do professor/educador de educação infantil. A dicotomia cuidado e educação é um dos empecilhos para efetivar o que determina a Constituição Federal de 1988, ao considerar a criança como sujeito de direitos. Como tal, a criança tem o direito de ser cuidada e educada. Se não há educação sem cuidado e se não há cuidado sem educação, o objetivo a ser conquistado pelos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil diz respeito a qualidade do cuidar e educar presentes nas suas ações.

Em documentos como a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1998), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1999, 2009) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º8069/90 (Brasil, 1990); Lei Orgânica da Assistência Social, Lei n.º8742/93, encontramos determinações que garantem os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 a 5 anos e que fazem referência às dimensões de cuidado e educação, quando definem o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como uma primeira etapa da

educação para a cidadania. Como instituição educacional, a creche passou a requerer uma função que até então era restrita à pré-escola e, portanto, permaneceu oculta no debate sobre o sistema educacional, o educar.

Contudo, as creches e pré-escolas foram, desde sua origem, pensadas e expandidas como prestadoras de serviços educacionais. É, portanto, fundamental deslocar o foco da idéia que é preciso deixar de lado a assistência e substituí-la pela educação. Essa falsa dicotomia tem sido uma das responsáveis pela fragilidade de propostas e ações voltadas para qualificar as instituições de educação infantil.

No início do século XX, os serviços prestados às crianças pequenas em instituições diversas do ambiente doméstico (creches e pré-escolas) consistiam no educar concebido exclusivamente como ações de desenvolver a cognição reservada às crianças de grupos economicamente privilegiados e no cuidar como ações voltadas exclusivamente a higienização do corpo e destinadas às crianças mais pobres. Entretanto, as instituições creche/pré-escola sempre foram educativas.

De acordo com Kulhmann (1998) no processo histórico de organização das instituições de Educação Infantil designadas às crianças das classes economicamente desfavorecidas, o assistencialismo foi estruturado como uma proposta educacional voltada para a submissão das crianças e de suas famílias. A intencionalidade era retirar as crianças da rua e mesmo de suas famílias consideradas não aptas para educá-las.

O que é novo, segundo Guimarães (2002, p.61) “é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes”.

Dentre os desafios para qualificar o cuidar e o educar destaca-se a necessidade de investimentos na profissionalização do educador infantil. Da forma como a educação infantil foi compreendida no Brasil adotamos a polarização entre assistência e educação. Educar crianças pequenas, muitas vezes, não é entendido como uma função profissional. Em várias instituições, ainda reside à presença da crecheira, da auxiliar, da monitora entre outras denominações para classificar mulheres que, na maioria das vezes, sem formação e salários baixos, “cuidam” de crianças com práticas próximas da esfera doméstica.

É urgente promover reflexões sobre a função social da instituição de Educação Infantil e sobre os fatores impeditivos e desafiadores presentes no

processo de construção da profissão docente, dada a importância do cuidar e o educar para a consolidação de um atendimento educacional de qualidade para todos.

Neste sentido, a presente pesquisa tem por objetivo qualificar o cuidar e o educar. Para tanto, realizamos ações de formação profissional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva que buscou diagnosticar os significados atribuídos pelos professores à sua profissão e apreender e analisar as suas concepções teóricas acerca do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa de campo foi realizada em três unidades escolares, sendo duas creches e uma Escola municipal de Educação Infantil – EMEI - de uma cidade do interior do Estado de S. Paulo. Participaram como sujeitos 40 profissionais, professoras e equipe de suporte pedagógico (coordenadoras e diretoras), com ampla variedade de tempo de serviço. A maioria tinha experiência acima de 04 anos e formação no magistério nível médio e/ou curso superior completo. O levantamento de dados ocorreu no período letivo de 2013, perfazendo um total de 45 horas. Foram realizados dois encontros, no primeiro os professores fizeram relatos escritos de suas concepções sobre criança, cuidar e o educar e no segundo encontro descreveram como concebem ser professor de criança pequena. Os relatos cursivos permitiram apreender às concepções teóricas registradas pelas professoras participantes. Reflexões sobre os dados coletados subsidiarão intervenções futuras pensadas, a partir de uma pesquisa colaborativa. Assim sendo, os profissionais poderão ressignificar a experiência vivida, compartilhar os problemas e acertos do cotidiano e tecer diretrizes que qualifiquem as suas ações transformando a identidade profissional.

Trata-se de efetivar de fato a máxima determinada pela Constituição Federal de 1988 que assegurou à criança ser sujeito de direitos, a partir de situações que suscitem possibilidades de diagnosticar o que pensam os professores. O propósito é que os mesmos possam a refletir a respeito dos seus próprios fazeres e ao realizarem tal feito atuem no sentido da profissionalização, da clareza do seu papel e, conseqüentemente, ressignifiquem a função da Educação Infantil para milhares de brasileiros.

O que revela a história sobre a polarização entre assistência e educação?

Em nosso meio, é corrente a visão de que as instituições de Educação Infantil, originadas na primeira metade do século XIX, foram propostas na

perspectiva de atendimento prioritário aos pobres. Essa separação social se mostra claramente na história do Jardim de infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas e os destinados para os pobres, denominados Volkkindergarten na Alemanha ou free kindergartens nos Estados Unidos. (KUHLMANN,1998).

As concepções educacionais presentes nessas instituições se revelavam explicitamente preconceituosas, o que culminou por sedimentar a ideia de que, em seus primórdios, as instituições de Educação Infantil teriam sido organizadas como espaço de guarda, de assistência e não de educação. Essa polarização, registrada nos estudos sobre as instituições infantis, aponta a existência de um percurso linear, por fases, a saber: primeira etapa médica ou de higienização, a seguir assistencial e por fim, no momento atual, a fase educacional, compreendida como aquela que contempla o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de maneira integral e integrada.

Zeferino de Faria, no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizada no Brasil no ano de 1992, assim sintetizou a concepção educacional das instituições assistencialistas:

Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza [...]. Sem deprimir, convém lembrar ao alunado a sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que estão ligados pelos laços de sangue, e isso raramente se consegue quando recebe instrução que o destaca extremamente da sua humilde proveniência. O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza.

Conclusões: 1.º) A vida nos asilos deve-se aproximar-se tanto quanto possível do da família; 2.º) Convém dirigir a educação dos asilados segundo suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver. (apud Kuhlmann, 1998, p.184).

O Brasil sofreu conseqüências de tais influências, o que evidencia que no processo histórico de constituição das instituições voltadas à infância pobre, o assistencialismo foi caracterizado como uma proposta educacional destinada a este setor social, alicerçada em uma pedagogia da submissão, seja com enfoque da pedagogia tradicional ou da pedagogia renovada. Em ambas, a educação teria a mesma ou quase a mesma significação de não ter como meta a emancipação, não só das crianças como também de suas famílias.

Como afirma Kuhlmann (1998), em 1872, no Congresso Penitenciário Internacional, em Londres, já se defendia a necessidade de se investir nas

instituições educacionais destinadas a guarda das crianças pequenas pobres para prevenir a criminalidade. Aliada a essa característica, tem-se outro aspecto dessa proposta educacional que se além ao oferecimento de uma educação mais moral do que intelectual e destinada a preparar para o mercado de trabalho. Em suma, oferecer uma educação de baixa qualidade de modo a levar à conformação, a aceitação, a resignação da condição social das crianças dessa classe social. Sobre essa questão, Kuhlmann (1999, p.53) afirma que:

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos [...], enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

O autor analisa diversos aspectos relacionados às práticas presentes nas propostas pedagógicas de cunho assistencialista. Para tanto, retoma o final do século XVIII, precisamente no ano de 1769, quando da criação das escolas de tricotar de Oberlin, paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, consideradas precursoras das instituições de Educação Infantil. O programa de atendimento tinha como objetivo as seguintes metas a serem alcançadas pelas crianças: abandonar os maus comportamentos e adquirir atitudes de obediência, docilidade, honestidade, bondade. Para tanto, as primeiras lições de moral e religião tinham o papel de alterar comportamentos indesejáveis e inculcar os desejáveis. Conhecer as letras, saber pronunciá-las corretamente, adquirir rudimentos da escrita, cálculo, desenho, realizar trabalhos manuais, aprender cantos religiosos. Objetivos estes que permitem afirmar que a função de guarda já definia as salas de asilo como educativa, posto ter como meta obstruir a ociosidade, vadiagem, bem como afastar a criança da má influência vivenciada em seu entorno. Cumprida essa meta, a instituição se voltava às ações pedagógicas direcionadas a oferecer condições para o nascimento e desenvolvimento da inteligência e também o cultivo do coração da criança. Proposta que rompe com a antiga preocupação exclusiva de higienização, a de não apenas isolar a criança de virtuais perigos, mas também formar, educar a criança faz-se presente de forma explícita. Neste contexto, passou-se a considerar como origem ou causa a existência de uma polaridade entre assistência e educação nos serviços prestados à pequena infância pobre, para justificar novas propostas educacionais, mas estas por sua vez, não lograram modificar de forma significativa as características inerentes de uma concepção educacional assistencialista.

Em qual momento ou em qual contexto a educação passou a ser caracterizada como o oposto da assistência? Por que afirmávamos a tempos – ainda hoje afirmamos – que as creches funcionavam – ainda funcionam – como um depósito de crianças e que nestes ambientes não há educação! Para mudar este precário quadro, iniciou-se um processo de luta em defesa da sua melhoria também para a pré-escola que atendia as classes populares e o caminho para reverter esta situação – construção de um projeto pedagógico! A educação parecia ser o fator redentor das instituições de educação infantil.

Vale afirmar a importância da superação da ambigüidade entre materno e profissional para qualificar o binômio cuidar e educar, em nome da igualdade de direitos para combater a desigualdade tão fortemente presente nas instituições voltadas para o atendimento da clientela do setor social pobre da nossa sociedade. Superação que está em grande parte vinculada com transformações nas práticas cotidianas que, por sua vez, dependem de mudanças profundas no mundo conceitual dos professores sobre infância, criança, educação e cuidado e sociedade.

Concepções dos professores sobre sua função docente, o cuidar e educar

Os resultados da pesquisa sobre as concepções teóricas dos professores sobre o que pensam e fazem acerca do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos indicam que não há dicotomia entre o cuidar e o educar, ambos os conceitos estão presentes no seu discurso, conforme segue:

ensinar, transmitir conceitos, princípios, valores do bem, limites, carinho, amor, dedicação, compreensão, respeito, imposição de regras, limites, conduzir e orientar o cidadão do bem de maneira que ela possa agir de forma adequada na sociedade, preparar a criança para um mundo cheio de valores, é mostrar o melhor caminho a seguir, formar um cidadão responsável e crítico, instruir como ser e se comportar, é lapidar, orientar, corrigir, é disciplinar, fazer com que conheça seus direitos e deveres, ter vida digna, ensinar regras de um bom convívio, o que é certo e errado; cuidar é dar à criança condições básicas necessárias de sobrevivência e convivência, o cuidado envolve sensação de bem estar, conforto e segurança e a criação de um vínculo de confiança entre criança e professor; são todos os cuidados tanto moral, social, segurança, conforto, higiene, afetivo; é tudo, doar, amar, ensinar valores, bons modos e impor respeito dentro do contexto escolar; saber ouvir e atuar de acordo com as necessidades do momento.

Contudo, a questão que se coloca e que merece ser refletida por implicar diretamente nas ações do professor, no como ele conduz o cuidar e educar, é a *concepção de criança* que ele defende.

Alguns apontamentos nos direcionam para a concepção sobre a natureza da criança como um ser que já nasce predestinado, ou seja, se acredita que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária, a priori, de maneira inata ou submetidas ao processo maturacional (BECKER, 1993).

Outros apontamentos indicam crenças na existência de uma natureza humana de um ser que nasce como uma tábula rasa e o meio, a sociedade, vão moldando conforme o tipo de sujeito que precisam para atuar produtivamente no contexto social, no qual o indivíduo está inserido. Acredita-se, a partir da hipótese empirista, que o indivíduo ao nascer, é uma folha em branco, sendo totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelo meio físico e social (GARMS e GUIMARÃES, 2011). As colocações, a seguir, exemplificam essa crença: *"é um ser manipulável que aprende e se desenvolve a partir do meio em que vive"; "é um ser humano que vai aprender e reproduzir o ambiente em que vive para se formar cidadão."*

Em contraposição, uma parte dos discursos aponta para uma concepção de uma criança capaz, completa e ativa que constrói na relação com o outro suas aprendizagens, produz cultura e assim se desenvolve de forma plena, como pode ser constatado nos seguintes trechos: *"é um ser humano em desenvolvimento físico, cognitivo e emocional"; "é estar sempre em descoberta é um ser em constante transformação"; "um ser ativo que participa de uma sociedade"; "um indivíduo com vontade própria"; "é um ser que pensa que se desenvolve e que vive em um contexto social"; "é um ser humano capaz, com suas capacidades de imitar, formar suas hipóteses"*.

Na perspectiva piagetiana, o sujeito é ativo na sua essência. As verdadeiras formas ou estruturas de conhecimento resultam de um processo de interação entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, onde ambos se transformam, se construindo mutuamente na relação. (GARMS e GUIMARÃES, 2011).

Ressalva-se uma definição que representa uma visão de criança como ser capaz e completo:

É dar oportunidade para que a criança viva e participe de várias experiências capazes de contribuir para seu desenvolvimento, isso de forma sistematizada, planejada. Levando em consideração a capacidade da criança, criando situações desafiadoras, momentos em que possa criar, brincar, fantasiar, etc., ensinar independência para resolver problemas cotidianos, compartilhar conhecimentos, é propiciar um tempo para que a criança se desenvolva com identidade e autonomia.

Entender a criança como um ser completo é um dos passos necessários para a qualidade da educação infantil que por sua vez implica na consolidação da identidade dos professores. É possível inferir que esse processo, mesmo que timidamente, está em curso.

Considerando que as concepções de criança, educar e cuidar professadas estão subjacentes ao fazer do professor, portanto, necessário se fez indagar sobre como caracteriza sua profissão docente, dimensão essa intrinsecamente relacionada à função deste segmento educacional. A rigor, essa dimensão é constituinte do ideário pedagógico do docente, que uma vez introjetado se traduz didaticamente no fazer, impedindo ou favorecendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Existem, contudo, concepções ainda arraigadas no imaginário de muitos professores em que a definição da identidade profissional oscila entre a maternagem e a escolarização: "*é ser um misto de mãe, educadora ao mesmo tempo, pois cabe-lhe a função de educar e cuidar*"; "*é preciso ser pai, mãe e uma criança como elas*"; "*é ser mãe, amiga, proteção*". Outra concepção que merece destaque é a que caracteriza a profissão como um dom ou uma missão: "Ser professor é o dom mais precioso que Deus deu para o ser humano"; "*é uma missão, é troca de afeto e aprendizagem*."

Para Assis (2007a) essa ambigüidade entre a função materna (espaço privado) e a função docente (espaço público) está evidente no imaginário social de muitas professoras que muitas vezes desenvolvem práticas maternas na execução de seu trabalho.

Ainda é fortemente presente a concepção de que educar crianças pequenas não é compreendido como trabalho profissional, uma vez que, para muitos, basta ser mulher para exercer esse papel e, portanto, existe um saber natural para tanto, requerendo apenas ser sistematizado. Essa identificação entre mulher, mãe e educação infantil perpassa o pensamento das próprias educadoras (MATTIOLI, 1997). Numa cultura como a nossa, com uma forte tradição assistencialista na área e que concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, dificulta a construção da profissionalização ao negar a necessidade de formação profissional específica.

A profissionalização na área – que vinha sendo rejeitada com a desculpa, de que ser mulher constitui condição necessária e aptidão suficiente para o exercício da atividade – passou a ser apreciada não apenas como um

requisito de acesso à formação apropriada, como também um elemento de ascensão da qualidade do atendimento à criança pequena (ROSEMBERG e CAMPOS, 1994).

Função social da instituição da Educação Infantil na visão de seus professores

Como pontos essenciais dos resultados expostos, foi possível verificar o predomínio da representação do trabalho nas instituições infantis investigadas como ambiente educativo, ao lado de uma visão de cuidado como elemento necessário e imprescindível, porém cujo valor aparece inerente à função feminina, por meio de relações naturalizantes, como oferecer amor, carinho, atenção, aconchego. Um papel inferior em termos profissionais. Contudo, evidencia-se domínio do cuidar de maneira mais explícita, embora não o designem explicitamente assim. Esta inferência se sustenta ao identificarmos que o uso de regras são elaboradas para formar o sujeito do bem, que saiba a diferença entre o bem e o mal, que aprenda a respeitar o colega e seus professores, enfim, ser um bom cidadão e para isto as professoras são rigorosas no cumprimento das mesmas. Na visão das educadoras, a instituição é um espaço em que a criança tem condições de construir laços afetivos com os adultos e com seus pares e existe uma inquietação com sua serenidade emocional. A evidência desta preocupação de traduz nas falas em que referem sempre à busca da satisfação das necessidades das crianças e de seus desejos. E para tanto, há uma busca em investir seus conhecimentos e habilidades para compreender e atender as necessidades afetivas, o sono, o choro, os conflitos, procurando lidar com situações que ficam fora do controle nesses momentos.

Cabe refletir também sobre os motivos que levam as professoras a deslocar o foco da atuação dos cuidados para priorizar a função educativa. Foi possível pontuar que a representação de cuidado não é identificado como trabalho, por entender o cuidado com o corpo em atividade prática, ou seja, manual, associada historicamente a tarefa essencialmente feminina e doméstica, portanto, com menos valor social. Em contrapartida, a busca pelo reconhecimento e valorização social está estritamente vinculado ao status de professor, aquele que ensina conteúdos, que realiza “trabalhos pedagógicos” e o cuidar na perspectiva descrita não se encaixa nesta categoria. Daí, a rejeição encontrada na trajetória da identidade do profissional, principalmente

os que trabalham com a criança de 0 a 3 anos, de qualquer proximidade com o aspecto assistencial.

Ao tomar como pressuposto de que mesmo que nunca o cuidar e o educar tenham estado verdadeiramente separados, essas dimensões devem ser pensadas de modo interligado, pois se a criança necessita de cuidados, como proteção e aconchego, também é verdade que experimentará vivências mais enriquecedoras se for encorajada por profissionais formados para exercer atividades educativas planejadas, como ressaltou Campos (1994).

De acordo com Montenegro (2001, p.30/31):

[...] se o cuidado está presente nas relações estabelecidas em todas as profissões que envolvem pessoas e saúde, a vida ou o crescimento do outro depende dessa relação, a educação infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e da racionalidade. A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que na educação infantil encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que "cuida" (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição).

A autora enfatiza ainda, que este nível da educação básica, por estar no rol das profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, por implicar relações interpessoais entre profissionais e crianças pequenas, o que faz ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar.

Entender o cuidado como um conceito referente a uma dimensão da afetividade e não como atributo natural das mulheres, portanto, desvencilhar-se da concepção de cuidado como resultado da socialização primária se faz possível vislumbrar um processo de formação que almeja preparar as pessoas para atividades de cuidado e, ao resignificá-la, contribuir para qualificar a educação de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A discussão sobre o cuidar e o educar pode ser usada de forma a tirar o foco da atenção dos profissionais da educação infantil dos problemas relacionados à falta de recursos, às condições de trabalho precárias, à desvalorização profissional. Constata-se a carência de políticas públicas comprometidas com ações efetivas que materializem a conquista legal da criança como sujeito de direitos.

A despeito das reflexões feitas ao longo deste artigo, uso as palavras de uma professora que retrata com muita fidedignidade a realidade brasileira no atendimento à infância pequena no Brasil: "*É um desafio muito grande, pois*

nos deparamos com várias situações, e principalmente meios de trabalho muitas vezes precárias, com creches super lotadas e muitas vezes temos que ser heróis."

Referências

ASSIS, M. S. S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A.; BORGHI, R. F. (Org.). **Educação**: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007.

ASSIS, M. S. S de. Práticas de cuidado e de educação na Instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê.). Campinas.: Editora Alínea, 2008, 2.ed, p.87 – 105.

AZEVEDO, H. H.O de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar e educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BECKER, F. A **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069 de 13 jul. 1990. Brasília: Secretaria do Estado do Trabalho e ação social, 1990.

_____. Lei Orgânica da Assistência Social. Lei n.º8742 de 7 dez. 1993, Brasília/DF, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9394. Diário Oficial de 20 dez. 1996. Brasília/DF, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CEB 01/1999, aprovado em 19 de janeiro de 1999. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Revisão)**. Parecer CNE/CEB 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do professor de educação infantil. In: **Por uma política de formação dos professores de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,, 1994.

GARMS, G. M. Z. ; GUIMARÃES, C. M. Ações e concepções epistemológicas do professor de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M; DI GIORGI, C. A. G.; MENIN, M. S de. (Org). **Os professores e o cotidiano escolar**: múltiplos caminhos.. Campinas,: Mercado de Letras, 2011.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, C.M. e GARMS, G.M.Z. Implicações da política nacional de educação infantil para o currículo da creche/pré-escola.. In:JEFFREY, D.C; AGUILAR, L. E. (Org.).**Política educacional brasileira: análises e entraves: (níveis e modalidades)**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, L. Currículo para a educação infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G.M.Z ; RODRIGUES, S. A. (Org). **Temas e dilemas pedagógicos da educação Infantil: desafios e caminhos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KUHLMANN, J, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____.Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MATTIOLI, O. C. **Profissionais de educação infantil: em busca de sua identidade**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, 1997, Marília

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Z.de M.R. de (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**.São Paulo: Cortez, 2000.

ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, 1994.