

## **CUIDAR E EDUCAR: DA PROPOSTA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ALINE SOMMERHALDER (UNESP/FCLAr/CLARETIANO); MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA (UNESP/FCLAr); FERNANDO DONIZETE ALVES (UFSCar)

Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

### Introdução

Com o reconhecimento da infância, consolidado no final da Idade Média, a criança passa a ser vista com um valor sentimental que a distingue do adulto, o que promove a necessidade de considerá-la em suas particularidades. Particularmente em relação à infância brasileira, no contexto de amparo e assistência às crianças pobres, surge no século XVIII à necessidade de institucionalizá-las. Essa primeira forma de institucionalização se dá por meio das salas de asilo, que promoviam uma ação eminentemente assistencial e que concretizou, por muitas décadas, na prática de trabalho das instituições de educação infantil, particularmente da creche. Com esse fardo histórico de assistencialismo, que atingiu principalmente a educação da criança de zero a três anos, a instituição de educação infantil brasileira registrou em sua memória uma prática de trabalho que ora promoveu a defesa da assistência ora da educação. Nesse embate de idéias sobre assistência e educação da criança, as políticas públicas brasileiras nas primeiras décadas do século XX corroboraram para uma visão de trabalho distinto para crianças pobres e ricas. A ênfase em uma atividade assistencial e de menor qualidade marcou o atendimento as crianças pobres brasileiras, particularmente em creches em oposição às investidas educacionais que fundamentaram a prática de atendimento das crianças mais favorecidas economicamente, o que ocorreu principalmente nos jardins-de-infância.

De acordo com Kramer (2005) as políticas educacionais brasileiras dos anos 70 do século XX assumindo a abordagem de privação cultural, propunham que as instituições de educação infantil promovessem a

compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas. No entanto, ressaltam estes autores que nos anos 80 do mesmo século, este modelo de privação cultural presente nos documentos oficiais do governo federal foi criticado pelas políticas públicas estaduais e municipais, assim como pelo meio acadêmico que advogavam pela necessidade de combater a desigualdade e reconhecer a diferença entre as crianças, compreendendo-as como cidadãs de direitos a partir do respeito a sua especificidade. “Desde então, a defesa de uma perspectiva educativa para creches e pré-escolas tem sido um desafio para as políticas de educação” (KRAMER, 2005, p. 16).

Ainda nos anos 80, o movimento de reconhecimento do direito da criança à educação, a compreensão a respeito da necessidade de inserção da educação infantil aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, representou avanços importantes para a área. Nesse contexto, fortalecido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação em 2001, os debates se inflamaram em defesa de uma educação infantil como um direito e uma prática fundamentada na associação educação e cuidado. Os discursos iniciados neste período, assim como os mais atuais, decorrentes de estudos científicos e literaturas na área, na tentativa de findar com essa desunião ou sobreposição entre os elementos educar e cuidar posiciona a instituição de educação infantil como espaço de promoção integrado de educação e de cuidado da criança. Resulta desse constructo as propostas de uma educação integrada, em que a educar e o cuidar devem ser trabalhados de forma articulada na educação infantil (KRAMER, 2005; OLIVEIRA, 2005; MACHADO, 2005, CAMPOS, 2006).

Toda esta mobilização em favor de uma educação infantil como direito e como uma prática educativa de qualidade promove a publicação nos anos seguintes de documentos em âmbito federal, manifestadores de políticas públicas para a educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c). Este documento surge para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 quanto à constituição de uma base nacional comum para os currículos das instituições de educação infantil e é dentre os documentos oficiais o mais conhecido entre os professores e o que se

apresenta como norteador da prática educativa, trazendo diretrizes para o trabalho pedagógico dos professores de educação infantil.

No entanto, Oliveira (2006) destaca que as balizas da educação escolarizada, encontram-se distantes das considerações a respeito do inconsciente, obtendo sustentação em formulações científicas, métodos pedagógicos e técnicas de ensino que pouco a pouco frutificam o campo educacional, evocando uma concepção de educação escolar sustentada na eficácia científica e na racionalidade do trabalho educativo. Esclarece esta autora que mesmo com a produção científica revelando a vinculação dos aspectos emocionais afetivos à construção do conhecimento e do autoconhecimento, o vínculo entre razão e emoção não vem sendo valorizado de maneira significativa na educação escolar, mesmo quando se trata de considerar as relações intersubjetivas (entre professor e criança) na construção do conhecimento e da identidade da criança. E é sob esse alicerce que a educação infantil também encontra suas estacas de sustentação.

Tiriba (2005) anuncia que esta cisão entre razão e emoção é o que fundamenta a dicotomia entre cuidar e educar, sendo que educar refere-se a processos cognitivos e mais valorativos e cuidar refere-se ao corpo. Esta autora esclarece ainda que cuidar é um processo com desprestígio porque está relacionado à emoção e não à razão e isso ainda permanece na educação infantil pela dificuldade de reintegração destes pólos, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

A partir destas constatações na educação infantil, questionamentos e idéias se apresentam: dado que na história da educação infantil, a problemática circulou a polarização entre assistência e educação e que na atualidade, apesar da literatura e dos estudos científicos advogarem pela associação entre educar e cuidar, ainda constata-se em muitas instituições de educação infantil um apreço maior pelo trabalho com os conteúdos escolares, considerado de caráter educativo e por outro lado, um menosprezo e uma prática isolada de higiene e atendimento as demais necessidades físicas das crianças, compreendida como ações de cuidado e restritas a outros profissionais não-docentes. Somado a isso, depara-se com orientações apresentadas nos documentos da esfera federal, como por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, material utilizado em programas de formação de professores de educação

infantil.

Diante deste cenário, questiona-se: De que modo a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Quais as implicações destas proposições para pensar a formação de professores de educação infantil?

O objetivo deste estudo é investigar o modo como a educação e o cuidado são concebidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e refletir sobre as implicações destas concepções na formação de professores de educação infantil.

### **Delineando o quadro: Cuidar e Educar sob outra matriz**

Parte-se neste estudo do fundamento formativo da educação infantil e do reconhecimento de que é preciso considerar os limites do pensamento racional, pensando a educação escolar a partir de outras matrizes. Neste sentido, apresenta-se em Freud e nas contribuições de Winnicott a consideração de que a educar e o cuidar não se pautam unicamente na razão e na objetividade e sim na consideração da vida inconsciente no processo educativo. O maior legado deixado por Freud à humanidade foi à descoberta dos modos de funcionamento do inconsciente, de seus mecanismos de expressão e inscrição da vida mental. “A Educação não pode ser separada de seu sentido inconsciente, porque esse é co-agente e co-produtor dos fazeres humanos” (OLIVEIRA, 2006, p. 86).

A psicanálise apresenta um olhar crítico para a educação, questionando-a sobre sua desconsideração do psiquismo, ou seja, da vida inconsciente nas ações pedagógicas, problematizando a intersubjetividade nas relações humanas e discutindo o racionalismo e o excesso da valorização dos procedimentos metodológicos.

Freud (1981) na “Conferência XXXIV – Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis- aclaraciones, aplicaciones y observaciones” (1932-1933), esclarece que a contribuição da psicanálise à educação não esta no âmago de uma educação profilática, mas em sua missão primeira que é fazer com que a criança aprenda a controlar e sublimar as pulsões de vida (Eros) e de morte (Thanatos). É com base nessa constatação que ele apresenta o desafio para o ato de educar: descobrir um ponto ótimo que possibilite atingir o máximo com o mínimo de dano, ou seja, será uma

questão de decidir quanto proibir, quando e por quais meios.

A educação é postulada na obra freudiana na esfera da relação humana com um caráter artesanal, pois se trata de uma técnica humana que é intersubjetiva, pois envolve a subjetividade (a operatividade do inconsciente) de professor e aluno. Além disso, decorre da lógica transferencial o anúncio feito por Freud em relação ao papel do professor como *outro*, ou seja, um sujeito fundamental e determinante na relação educativa. O professor, por se constituir em *outro* nessa relação intersubjetiva é um criador de incontáveis modos de lidar e transformar a libido, definida na obra freudiana como a própria sexualidade, Eros ou a energia ativa do aparelho psíquico, manifesta desde a infância. Ele é o suporte para fazer com que as pulsões se inscrevam no universo da simbolização, por isso trata-se de um processo de afetar e ser afetado pela criança.

Educar não é, nessa dinâmica, dar liberdade plena para a satisfação das pulsões, como também não é reprimi-las em sua totalidade, buscando a (impossível) extinção ou não manifestação das mesmas, mas promover o deslocamento da libido, reordenando-a para fins criativos, investigativos e de produção de saber, aproveitando da energia de Eros com a sua intensidade para promover experiências criativas. Educar é ajudar a criança a aprender a dominar suas pulsões e a sublimá-las ou reconduzi-las para fins de valor cultural, por meio da sua inserção e apropriação da Cultura. Consiste em promover modos de endereçamentos da libido, reorientando-a para fins mais valorativos. É a arte humana de transformar Eros em processo criativo e Thanatos em processo construtivo.

Neste contexto, cuidar contempla os diversos modos de acolhimento das pulsões e de deslocamento dessas para processos construtivos. Evoca o *outro* que é o professor atuando com a criança, apresentando a ela a cultura e ajudando-a a se apropriar desta cultura. Tomando em consideração esta compreensão de cuidado, a educação se faz e se sustenta pelo cuidado; ela é incomensuravelmente nutrida e mantida pelo cuidado, na medida em que é pelo cuidado que as experiências educativas se anunciam e se mantêm.

Para Winnicott (2005), cuidar é também se responsabilizar, respondendo as necessidades, a preocupação e a confiabilidade daquele

que nos é dependente, uma vez que a dependência é real, como no caso de bebês e crianças. Cuidar é considerado, para Winnicott (2005) como o estabelecimento da confiança no *outro*. O objetivo do cuidado dispensado à criança não é apenas fazer com ela seja saudável em relação a sua saúde, mas permitir que o desenvolvimento máximo de um adulto saudável seja alcançado. Essa compreensão tem tamanha envergadura que anula o ofuscamento do ato de educar sobre cuidar; educar não pode ser esvaziado do cuidar e não assume uma posição mais nobre que este. Isso significa que o cuidado deve adentrar o espaço da educação infantil não como um elemento menor ou complementar a educação, mas como a própria condição para a existência do educar que se desenvolve por meio de uma relação humana (e subjetiva) entre o adulto (professor) e a criança.

Na educação infantil, cuidar pode ser assim pensado como a oferta de segurança que o *outro* possibilita a criança, o alicerce para as experiências pessoais das crianças, pois estas têm na segurança uma espécie de desafio, que as convida a experimentar, a vivenciar as coisas e constatar que podem ser livres. Cuidar é fazer a criança se sentir segura para experimentar, vivenciar e aprender. Para tanto, o professor pode tornar-se um 'porto-seguro' para a criança se ancorar durante o seu percurso de escolarização. O professor ao se oferecer como um alicerce de segurança para a criança proporciona a ela um ambiente firme, de confiança, em que pode aprender a enfrentar o mundo e lidar, aos poucos, com seus conflitos pulsionais (WINNICOTT, 2005).

A partir das contribuições de Freud e Winnicott apresenta-se na psicanálise uma compreensão de educar e cuidar como uma fusão que evidencia uma interdependência. Como um elo, educar e cuidar se apresentam na medida em que o professor se posiciona como um guardião compromissado e provedor de uma base em que a criança se sinta segura para estabelecer os contatos com o mundo. Ele deve ser um *outro* formador que inscreve a criança na cultura, no laço social, situando-a em relação aos códigos e à lei que organizam o social, se posicionando como um parceiro nessa empreitada, não inicial mais também importante, de humanização da criança permitindo que essa ocupe um lugar na história. Educar e cuidar compreende a natureza da educação infantil e se concretiza em um processo mediado e atravessado pelo *outro* humano, o professor, que tem

um papel determinante na formação da criança.

Para Oliveira (2008) depois da psicanálise, a formação de professores não pode prescindir da transmissão do conhecimento teórico acumulado desde Freud sobre a operacionalidade do inconsciente na vida racional, como também não pode prescindir de considerar a natureza intersubjetiva como uma marca que funda a intenção do processo educacional.

### Procedimentos Metodológicos

Este estudo toma a teoria psicanalítica como uma lente que sustenta o exercício de uma leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em relação à proposta de educação e cuidado. Realiza-se uma análise documental em uma abordagem qualitativa de pesquisa dos três volumes do Referencial, publicados em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Para Ludke e André (2007), a análise documental se constitui em uma técnica de trabalho com os dados que se mostra valiosa uma vez que possibilita desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Busca-se apreender desse documento, idéias e concepções sobre educar e cuidar e realizar uma discussão problematizadora destas à luz da teoria psicanalítica, refletindo ainda sobre as implicações destas considerações na formação de professores de educação infantil.

A escolha por este documento oficial se justifica pela sua importância enquanto representante de políticas públicas educacionais, além de se apresentar como um material propositivo de diretrizes orientadoras para o trabalho docente na educação infantil.

### Resultados e Discussão

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seus três volumes, aborda o educar e o cuidar como práticas que promovem o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, compreendendo estes aspectos como capacidades a serem desenvolvidas ou aprimoradas. O educar e o cuidar são considerados como processos que devem ser desenvolvidos pelo professor e não por outros profissionais que atuam na instituição, sendo complementares as ações da família. Trata-se de uma educação e de um

cuidado para o desenvolvimento de capacidades infantis, para o exercício da cidadania, para a formação de crianças como cidadãs de direito e autônomas.

Ele advoga uma educação e um cuidado para o desenvolvimento da identidade e da autonomia e de diferentes linguagens. Estas linguagens que são o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade e a matemática expressam e comunicam sentimentos, sensações e pensamentos, meios de relação da criança com as pessoas e de sua inserção na cultura. Propõe uma educação e um cuidado para a promoção de meios e condições favoráveis a interação da criança com os objetos do conhecimento e com outros elementos da cultura. Contempla ainda uma educação inclusiva e que reconheça, respeite e acolha a diversidade, criando as condições para o atendimento dos cuidados básicos para a sobrevivência e para a construção da identidade da criança.

Este documento ressalta o papel atuante do professor como mediador, ao preparar as condições de interação entre as crianças e os objetos do conhecimento. Assim, o trabalho do professor se faz dirigido à ampliação de capacidades em cada criança, considerando seus conhecimentos, suas singularidades e seu contexto sociocultural.

O documento aborda o cuidado como uma dimensão articulada ao processo educativo, pontuando que o desafio da educação infantil na atualidade é incorporar os cuidados essenciais na relação educativa. Trata-se de um cuidado educativo e não um cuidado assistencial, um cuidar que promove o desenvolvimento das capacidades da criança. Caracterizado como uma necessidade básica da criança e que deve ser atendida na rotina diária das instituições, o cuidado é concebido como um ato de relação ao outro e a si próprio. É um compromisso com o desenvolvimento da outra pessoa (a criança), acreditando em suas capacidades, respeitando sua singularidade e considerando suas necessidades.

O Referencial aborda o cuidado sob duas esferas, uma de ordem relacional e outra biológica, sendo a biológica as ações com o corpo, com a alimentação e com a saúde da criança, já como uma necessidade relacional, contempla a dimensão afetiva, que se manifesta, por exemplo, no estabelecimento de um vínculo afetivo entre professor e criança, assim como entre as crianças e que promova a confiança e a segurança para que possam interagir com as pessoas e com os objetos do conhecimento. Estas

duas dimensões de cuidado (biológica e relacional) coadunam-se no Referencial quando este ressalta que o estabelecimento de um vínculo afetivo favorece a construção da autonomia, da identidade e da auto-estima da criança.

Ao posicionar o cuidado como um elemento educativo (e por isso carregado de intencionalidade), a proposta do Referencial consiste em distanciá-lo de uma aceção assistencialista, prática que por muitas décadas foi concretizada na Educação Infantil. No entanto, apesar de avançar no sentido de um cuidado não assistencialista é por outro lado limitado quando considera este como uma ação totalmente controlada pela sua própria intencionalidade (ou por seu objetivo educativo).

O exame do documento mostra que este tem suas âncoras cravadas em pedras teóricas que encontram-se descoladas da consideração da vida inconsciente. Sobre esta questão, Lisondo (2003) é colaborativa quando manifesta que quase todos os programas educacionais fundamentam o seu processo educativo no desenvolvimento integral do ser humano, com a intenção dessa criança tornar-se um ser pensante, livre, responsável e com capacidade de transformar criativamente a realidade, contudo a percepção da dimensão inconsciente do ser humano dificilmente tem espaço na instituição escolar e nas propostas escolares.

Ao tratar do papel da interação social, este documento evidencia que a qualidade dessa interação encontra-se relacionada aos laços afetivos estabelecidos entre as crianças e entre elas e o professor. No entanto, apesar de mostrar que esta interação social envolve a afetividade, o documento não considera que esta é intersubjetiva e não reconhece o peso do vínculo intersubjetivo no processo educacional. A idéia de uma interação intersubjetiva pressupõe pensar o sujeito para além do ser social, ou seja, um sujeito que também é dotado de um inconsciente.

Além disso, implica pensar um cuidado investido de afeto e vinculado ao acolhimento das pulsões. Porém, não se trata de um acolhimento como simplesmente o atendimento das necessidades da criança, o acolhimento que se propõe é de reconhecimento destas pulsões, de examiná-las (o que é diferente de aceitá-las) buscando redirecioná-las. E para isso, aquele que cuida é um agente fundamental, pois o modo como o professor vai operar este acolhimento é determinante para o processo de construção da autonomia e identidade da criança.

É preciso compreender o cuidar e o educar não como um processo neutro ou mecânico, mas implicado pela dimensão inconsciente (do professor e da criança). Não consiste simplesmente em um recurso que pode ser executado segundo orientações, pois implica o acolhimento da vida mental, o que torna o educar e o cuidar um processo complexo. Desse modo, não se trata simplesmente do professor de educação infantil seguir comportamentos ou ações que estão recomendados no Referencial, como por exemplo, a orientação apresentada: “Enquanto executa os procedimentos de troca, é aconselhável que o professor observe e corresponda aos sorrisos, conversas, gestos e movimentos da criança” (BRASIL, 1998b, p. 58), mas reconhecer que “somente um outro humano é capaz de insuflar em seu centro a marca do humano (BARONE, 2003, p. 169)”.

O trabalho docente é interativo, trata-se de uma profissão que se dá na relação com o outro, entre humanos e por isso, é intersubjetivo. Em razão disso, não é possível reduzir o trabalho do professor de educação infantil a uma ação com vistas a uma transformação objetiva, técnica e instrumental do outro. Educar implica questões inerentes ao humano, como o afeto e a ética, o que coloca o humano com a sua subjetividade no centro do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2007).

Constata-se neste documento uma desconsideração pelos conhecimentos produzidos pela Psicanálise e suas contribuições para pensar o educar e o cuidar como um processo implicado pela dimensão inconsciente. Educar e cuidar não podem ser compreendidos de modo apartado da vida inconsciente, assim como o trabalho do professor e as ações da criança não se encontram neutralizados desse dinamismo psíquico. No entanto, como esclarece Oliveira (2008) isso não implica tornar a profissão do professor mais complicada e mais difícil, mas sim acolher a complexidade da experiência educativa abrindo espaço para a presença da vida desejante.

Propõe-se que a formação de professores para a educação infantil (seja ela inicial ou continuada) não priorize apenas a transmissão intelectual, marcada pela incursão do profissional em teorias, mas uma formação baseada em uma relação teoria e prática em uma perspectiva crítica-reflexiva (NÓVOA, 1997, PÉREZ-GÓMEZ, 1997, SCHON, 1997). Porém esta formação precisa ser mais alargada, ou seja, também deve incluir

investimentos em experiências e investigação sobre a pessoa professor. Uma formação que contemple não apenas o desenvolvimento profissional, mas que compreenda este implicado pelo desenvolvimento pessoal.

Trata-se de uma formação que além de trazer a criança para a cena dos processos de formação, traga também o professor enquanto pessoa, consolidando espaços para que o professor investigue a si mesmo, sua história, olhe para os seus aspectos infantis, para o reconhecimento da existência dos seus desejos, ensinando-o a lidar com estes, ou seja, uma formação que inclui uma dose de experiências para auto-conhecimento do professor. Para tanto, é preciso uma política de formação de professores de educação infantil que afete o professor em relação ao conhecimento de si mesmo e da relação deste com uma reconstrução permanente da sua identidade profissional.

#### Considerações Finais

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta avanços quando reconhece a educação infantil como um direito e uma etapa educativa que deve ter qualidade e com importante contribuição para o desenvolvimento da criança. Somado a isso, também é manifestação de um progresso neste documento a defesa por uma educação infantil que integre o educar e o cuidar, afastando este último de uma prática assistencial. No entanto, este documento considera o educar e o cuidar como um processo apartado das manifestações do dinamismo psíquico (ou da vida inconsciente).

Propõe-se a necessidade de reconhecimento do educar e do cuidar como um processo único e sob consideração da vida inconsciente, o que implica pensar a formação do professor de educação infantil a partir desta matriz, acolhendo a complexidade da experiência educativa e abrindo espaço para o conhecimento da vida desejante de cada professor, compreendendo a profissão professor como um trabalho implicado na formação de um outro e de uma cultura.

#### Referências Bibliográficas

BARONE, L. M.C. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M.L. de (Org.). *Educação e*

*Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 165-171.

BRASIL. *Constituição de República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. vol. III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAMPOS, M.M. et.al. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr.2006.

FREUD, S. Conferência XXXIV “Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis – aclaraciones, aplicaciones y observaciones” (1932-33). In:\_\_\_\_\_.*Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981, v. III, p.3178-3190.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LISONDO, A.B.D. de. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M. L. de . (Org.). *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 17-77.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 10ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, M. L. de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2 ed São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_(Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

OLIVEIRA, Z.R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São

Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. L. de . Escola não é lugar de brincar? In: Arantes, V.A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006, p. 75-102.

\_\_\_\_\_ (Org.). *O acolhimento do desejo na Educação: um desafio para educadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, A.O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIRIBA, L. Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 66-86.

WINNICOTT, D. *A família e o desenvolvimento individual*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.