

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

YASMIN YUMI KANASHIRO

A DIMENSÃO DO CUIDADO NO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

MARINGÁ

2017

YASMIN YUMI KANASHIRO

A DIMENSÃO DO CUIDADO NO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

MARINGÁ

2017

YASMIN YUMI KANASHIRO

A DIMENSÃO DO CUIDADO NO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial
para aprovação na disciplina “Trabalho de
Conclusão de Curso”, do curso de
Pedagogia, da Universidade Estadual de
Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Figueiredo
Lacanalho Arrais

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanalho Arrais (Orientadora)

Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti

Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Natália Cristina de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar toda a minha caminhada e trajetória na graduação.

Aos meus pais, Roberto e Alexandra, que sempre me incentivaram e valorizaram a importância dessa profissão tão linda, e também aos meus irmãos Lucas e Nicole, e ao meu namorado Guilherme, que estiveram sempre presentes nessa trajetória e me ajudaram com as dificuldades que surgiram pelo caminho.

Agradeço as professoras Luciana e Lucinéia, por terem me orientado ao longo de todo desenvolvimento do meu trabalho, e que foram figuras fundamentais para esta pesquisa.

Às minhas amigas da graduação, por terem me ajudado durante toda a jornada acadêmica, pela parceria nos trabalhos e nas disciplinas e pelos conselhos e a amizade.

Por fim, a todos os meus professores da graduação, que contribuíram para a minha formação profissional e me repassaram muitos conhecimentos importantes para essa profissão.

RESUMO

Esta pesquisa tem, por objetivo, investigar qual é a dimensão do cuidado na educação infantil e suas implicações para o trabalho educativo. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica exploratória e documental, na qual tivemos a oportunidade de analisar artigos e teses sobre a origem das concepções em torno das práticas do cuidar existentes na educação infantil. Também apresentamos como alguns documentos nacionais, que são importantes instrumentos para o trabalho na educação infantil, orientam e concebem as ações de cuidado desta modalidade de ensino, a fim de expor algumas reflexões sobre a dimensão do cuidado na prática educativa na educação infantil. Como resultado, a partir dos estudos realizados, percebemos que a dimensão do cuidado é inerente ao processo educativo e favorece para as ações de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidado na Educação Infantil. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The research has the objective of investigate what is the dimension of the caring in the childhood education and its implications to the educative work. Therefore, was realized a documental exploratory bibliography research which there were an opportunity to analyze articles and theses about the source of the conceptions around practices of caring that already existed in the childhood education. Also, it was introduced how some national documents that are important tools to the work in the childhood education, such documents guide and grant the actions of caring this teaching modality in order to expose a reflection about the dimension of caring on the educational practices in the childhood education. As a result, starting from the studies, it was perceived that the dimension of caring is inherent to the educational process and favors to the actions of learning and development of the child since their first years of life.

Keywords: Childhood Education. Caring in the youth education. Child Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA: ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO	11
1.1 ORIGEM DO ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA E AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES.....	11
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DE EDUCAR E CUIDAR	19
2. A CONCEPÇÃO DE CUIDADO SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL: RCNEIS E DCNEI	23
2.1 SÍNTESE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	23
2.2 A CONCEPÇÃO DE CUIDADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	24
2.2.1 ALIMENTAÇÃO.....	28
2.2.2 CUIDADOS PESSOAIS.....	29
2.2.3 SEGURANÇA.....	31
2.2.4 REPOUSO.....	32
2.2.5 MOVIMENTO.....	33
2.3 ALGUMAS ORIENTAÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA	34
3. O CUIDADO COMO DIMENSÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	39
3.1 COMO CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, discutimos acerca da dimensão do cuidado no trabalho educativo de crianças de 0 a 5 anos no ambiente escolar. A educação dessa faixa etária é, historicamente, vista como um modelo assistencialista, o qual explicarei mais à frente. A intenção desta pesquisa foi compreender de que maneira podemos realizar, atualmente, o cuidado das crianças no ambiente escolar, de modo que contribua para o desenvolvimento infantil.

O interesse em pesquisar esse tema surgiu em minhas vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no foco da Educação Infantil. Durante as observações participativas do projeto, as auxiliares e educadoras que acompanhavam as crianças nas salas e faziam o papel do educar e do cuidar, muitas vezes, pensavam de forma equivocada de que a educação das crianças é realizada somente no momento em que estão em sala de aula realizando atividades sistematizadas, como pinturas, modelagens de massinha, entre outras. Essas ações inquietaram-me, já que, nas primeiras leituras sobre o tema, sinalizaram-me que o educar não acontece somente nesses momentos, mas sim, em todo e a qualquer momento em que a criança esteja ativa para receber novas informações. A criança não aprende apenas na sala de aula, mas ao brincar no parquinho, ao se alimentar e ao realizar a higienização sozinha ou com ajuda do mais experiente, que o ensinará como realizá-la. Assim sendo, percebe-se que este sujeito estará desenvolvendo suas habilidades motoras e cognitivas, lateralidade, socialização, a autonomia e muito mais.

Como pergunta de pesquisa, pretendíamos compreender: *Como educar crianças de 0 a 5 anos nas ações de cuidado no cotidiano escolar de maneira a promover o desenvolvimento infantil?* Como hipótese, consideramos que é possível pensar na realização de atividades que desenvolvam habilidades motoras e cognitivas das crianças, bem como por meio da conversação, que poderá desenvolver a linguagem e o pensamento.

Existe um desencontro entre as ações infantis e as proposições da creche, principalmente nos momentos de educação e cuidados voltados para o corpo.

Esse desencontro decorre da rotina existente na creche e do não reconhecimento por parte dos profissionais ao propor esses momentos.

A condição cultural do ser humano não é algo pronto, mas se desenvolve durante a vida do sujeito, pelas mediações estabelecidas no interior do grupo social, as quais devem ocorrer no âmbito escolar. A aprendizagem do indivíduo depende da ação intencional, pois as capacidades mentais das pessoas não nascem com elas, mas são formadas conforme são inseridas no meio social, dependendo do seu desenvolvimento e das interações e mediações (GOULART, 2007).

O adulto tem papel importante no desenvolvimento da criança, para que a faça conhecer o novo mundo que ainda não conheceu de forma cuidadosa e atenta, relacionando os cuidados corporais com o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, ele poderá instigá-la a conhecer suas novas possibilidades.

O processo de educação é visto como uma construção de estratégias de desenvolver o psiquismo e a personalidade da pessoa, possibilitando que o professor crie para as crianças situações em que se adquiram as qualidades humanas da sociedade, já que “[...] a teoria histórico-cultural demonstra que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, portanto, antecede o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 14).

Para Goulart (2007), a aprendizagem é importante na promoção do desenvolvimento psíquico infantil e do planejamento da ação pedagógica das crianças de 0 a 6 anos sendo, a apropriação, feita pela criança, que, ao mediar-se pela linguagem, ela será utilizada para orientar suas ações. A teoria histórico-cultural tem a linguagem como o elemento privilegiado de mediação no desenvolvimento de conhecimento, papel significativo de desenvolvimento das funções psicológicas, pois afeta a percepção, operações sensório-motoras e a atenção.

Para as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas infantis precisa haver um espaço qualificado e um ambiente que permita despertar e desenvolver as emoções e sensibilidade da criança. Para isso, os momentos de cuidado também contribuem para o desenvolvimento infantil, compreendendo a relação indispensável do cuidar e o educar.

A partir desta pesquisa, pretendeu-se analisar a respeito do educar ser realizado durante os momentos de cuidados com as crianças, pois este também

é de aprendizado e desenvolvimento para elas. É nessa faixa etária que ocorre o desenvolvimento da comunicação emocional, que depois se tornará verbal, quando começam a realizar atividades exploratórias de conhecimento de mundo, tanto de objetos e pessoas novas ao seu redor, quanto de reconhecimento de seu próprio corpo, formando e desenvolvendo seu pensamento por meio das ações, desenvolvendo o autocontrole, imaginação, linguagem, atenção, memória, valores, e formando a função simbólica da consciência.

Portanto, esta pesquisa pôde contribuir para o conhecimento a respeito das atividades realizadas durante essas ações e para aprender o que ainda não se sabia sobre os momentos dos cuidados com a criança. Esse aspecto é de grande relevância, visto que cada momento da infância é importante para o desenvolvimento infantil; desta forma, por meio desta pesquisa, pode-se gerar discussões acerca de atividades e práticas sistematizadas de educação em momentos do cuidar.

Diante disso, este trabalho teve como **objetivo geral**, discutir acerca da dimensão do cuidado no trabalho educativo de crianças de 0 a 5 anos no ambiente escolar. Já como **objetivos específicos**, buscamos: a) identificar as origens da concepção de cuidado a partir das instituições destinadas às crianças pequenas; b) verificar, em alguns documentos oficiais no Brasil, qual é a concepção de cuidado para o trabalho educativo com crianças pequenas; c) refletir sobre as ações de cuidado em sintonia com a concepção de desenvolvimento infantil.

Neste estudo, a partir de uma pesquisa bibliográfica exploratória e documental do tipo qualitativa, realizamos leituras a respeito do tema, selecionando artigos, livros, capítulos, documentos, entre outras fontes que pudessem orientar o percurso da pesquisa. Nosso parâmetro metodológico foi o de leituras direcionadas de acordo com a temática: o cuidado na educação infantil.

O critério de seleção do material foi, inicialmente, feito por palavras-chave, tais como: educação infantil; cuidado na educação infantil; educar e cuidar; seguidas por títulos e, então, resumos, os quais foram selecionados caso fossem materiais relacionados a área de pesquisa.

Foram realizadas leituras de textos sobre o histórico assistencial da educação, o desenvolvimento infantil, as relações entre educar e cuidar e, a

partir disso, foi analisado o que era pertinente, a saber: Como o educar pode estar vinculado ao cuidar? Quais são as práticas de cuidado existentes na educação infantil? Que habilidades podem ser desenvolvidas e quais atividades podem relacionar o cuidado ao desenvolvimento infantil? A pesquisa realizada teve, por resultado, uma monografia.

O presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, “A constituição do atendimento à criança pequena: entre assistência e educação”, discutiremos as primeiras práticas de atendimento à infância. No segundo capítulo, “A concepção de cuidado sob a ótica dos documentos oficiais do Brasil”, analisaremos o cuidado na dimensão de alguns documentos oficiais do país, tais como o DCNEI e o RCNEI. Por fim, último capítulo, “O cuidado como dimensão do trabalho educativo”, será dedicado para se discutir sobre como a dimensão do cuidado deve se expressar no trabalho educativo na Educação Infantil.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para que os educadores percebam como os processos ligados aos cuidados corporais são importantes e estão relacionados ao processo educativo da criança em todo o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

1. A CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA: ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

Neste primeiro capítulo, discutiremos as primeiras práticas de atendimento à criança pequena, em um processo que refletia as demandas e necessidades históricas vigentes de um determinado contexto social de transformações no mercado de trabalho.

Para isso, dividiremos o capítulo em dois momentos: “Origem do atendimento à criança pequena e as primeiras instituições”; e, em um segundo momento, “As práticas institucionais: educam ou cuidam?”

1.1 Origem do atendimento à criança pequena e as primeiras instituições

As primeiras instituições de atendimento à criança surgiram, segundo Paschoal (2009), no início do século XIX com o intuito de dar assistência aos filhos pequenos de operárias de fábricas durante a Revolução Industrial.

As práticas iniciais de cuidado às crianças pequenas surgiram com a liberação da força feminina no mercado de trabalho. Segundo Campos (1979), os programas de assistência à infância, primeiramente originaram-se na França, pela necessidade do cuidado com as crianças enquanto as mães estavam no trabalho e para mantê-las longe dos perigos das ruas. Com a entrada de maquinarias nas fábricas durante a Revolução Industrial, a força muscular masculina já não era mais tão essencial para a realização de muitas atividades de trabalho, abrindo portas para a mão de obra feminina.

Devido as jornadas longas de trabalho, os operários começaram a reivindicar alguns direitos, tais como locais para que seus filhos ficassem seguros enquanto os pais trabalhavam. Muitos empresários iam contra as reivindicações, mas outros adotaram algumas das medidas solicitadas, de caráter paliativo. Com a adoção de algumas dessas medidas, os donos de indústrias começaram a perceber que a produção das fábricas começou a melhorar (ROSEMBERG, 1984). Contudo, essas primeiras instituições tinham, como finalidade, a guarda e o cuidado enquanto as mães trabalhavam, centralizando sua preocupação com a higiene e a alimentação.

Essas demandas no universo do trabalho potencializaram políticas e práticas em todo o mundo, com especificidades e singularidades. No Brasil, é

possível verificar a influência dessas demandas com algumas diferenças e particularidades. Podemos perceber que a primeira forma de atendimento à infância apareceu com a “Roda dos expostos”, instituição criada em 1739 com o intuito de abrigar crianças abandonadas, órfãs ou desamparadas. As primeiras iniciativas higienistas voltadas às crianças começaram devido à alta mortalidade infantil, atribuídas a nascimentos ilegítimos (filhos de escravos ou de escravas com senhores) ou à negligência das mães (por permitir o aleitamento pelas escravas) (MARCILIO, 1997). Muitas escravas eram chamadas de amas mercenárias, pois tinham como função principal cuidar dos filhos dos senhores e, muitas, inclusive, amamentavam esses bebês. No entanto, segundo Kramer (1984), no final de 1873, começou a pensar-se que a mortalidade infantil era por conta das amas mercenárias, que, supostamente, poderiam estar transmitindo doenças às crianças.

De acordo com Kuhlmann (2011), foi a partir da segunda metade do século XIX que as instituições escolares foram difundidas internacionalmente. A creche, voltada aos três primeiros anos de vida, foi vista para além de um aperfeiçoamento para a “Roda dos Expostos”, mas como uma substituição para que as mães não abandonassem as crianças. Segundo a autora, a primeira instituição pré-escolar fundada que se tem registro foi em 1899, com o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro. A instituição, segundo Kramer (1984), tinha, como objetivo, atender menores de 8 anos de idade, filhos de trabalhadores, ou crianças envolvidas em pequenos delitos, bem como aquelas que foram maltratadas ou abandonadas.

Com a crescente entrada do público feminino nas fábricas, as mães não podiam mais ficar em casa cuidando de seus filhos e, por consequência disso, começou a crescer o número de mortalidade infantil e a quantidade de crianças perambulando nas ruas das grandes cidades, sem cuidados. Conforme Kuhlmann (2011), as creches surgiram no início do século XIX, mas se difundiu no Brasil em 1870, inicialmente como uma modalidade de assistencialismo, com o objetivo de atender aos filhos dos operários das fábricas e com a função de guarda. A necessidade de ir para as fábricas e as más condições de trabalho dificultavam que as mães cuidassem de seus filhos, ou que até mesmo levassem-nos para o ambiente de trabalho. Sendo assim, essas instituições

foram de grande importância para auxiliá-las com as crianças pequenas em casa.

Em 1908, surgiu a primeira creche popular para filhos de operários de até dois anos de idade e, em 1909, o Jardim de Infância. No Brasil, ambas as instituições surgiram no século XX. Segundo Ferreira e Oliveira (1986), o atendimento em creches surgiu com o crescimento populacional, a expansão da industrialização e o crescimento da mão de obra feminina e da população de baixa renda.

[...] a proposta de creche, até época bastante recente não conseguiu romper com a representação idílica da socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo tida como instituição destinada à educação de todas as crianças, mas apenas como um equipamento substituindo certas mães: aquelas que trabalham fora. (ROSEMBERG, 1984, p. 74.)

Para Costa (1984), a transformação mais radical da sociedade humana talvez tenha sido as creches, um sistema coletivo de criação dos filhos de operários. De acordo com a autora, nas sociedades industriais, o cuidado das crianças pequenas deixou de ser uma preocupação somente das famílias e passou a ser uma responsabilidade também do Estado. Essa luta pelas creches veio como uma estratégia de sobrevivência às demandas sociais do mundo do trabalho.

Em contrapartida, segundo a autora, a creche se diferenciava da pré-escola, em detrimento da idade e pelo tipo de funcionamento. Enquanto as creches, em geral, atendiam crianças de 0 a 3 anos e era caracterizada por atuar diariamente em período integral e ligada à órgãos assistenciais, a pré-escola era relacionada ao sistema educacional, atendia crianças entre 4 e 6 anos de idade, em meio período, e possuía a função de compensar carências culturais de aprendizagem e preparar para o ingresso na escola primária.

Nos EUA, após a Guerra Civil e com os problemas sociais advindos da industrialização, as crianças começaram a ser vistas como um importante recurso para o futuro do país. A partir de então, algumas medidas foram tomadas, tais como a proibição do trabalho infantil, proteção à saúde e assistência às crianças abandonadas. Entretanto, a crença de que a educação poderia solucionar os problemas sociais desapontou nos anos 1960, com o fracasso escolar.

O conceito de educação igualitária e compensatória se modificou, uma vez que “[...] a escola para todos, que inicialmente pretendia oferecer iguais oportunidades para todas as crianças, independentemente de sua origem social, não era mais considerada capaz, por si só, de garantir este resultado.” (CAMPOS, 1979, p. 55). As crianças mais pobres começaram a fracassar mais cedo e, a partir de pesquisas, constatou-se que o problema era por despreparo delas, com culturas, conhecimentos e habilidades, tornando-as menos favorecidas para o sucesso escolar do que as outras. Sendo assim, passaram a oferecer programas que compensassem essas necessidades, para que elas pudessem ter bons resultados futuramente. Contudo, percebiam o fracasso como um problema advindo do próprio indivíduo, sem questionar o ensino ou a sociedade em que estava inserida.

Nesse período, a pré-escola foi vista como um meio de solução para a crise do sistema educacional que não conseguia escolarizar as crianças e das péssimas condições de vida das famílias de baixa renda. No entanto, para Souza (1984), o fracasso escolar não era responsabilidade da criança, e sim, do sistema educacional e da desigualdade social. Para a autora, um bom rendimento escolar depende do apoio afetivo e emocional da família da criança, de uma boa alimentação, cuidados com a saúde, boa higiene, espaço físico e de uma boa estimulação para o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, a maioria das crianças não tinham acesso a todas essas necessidades fundamentais.

Não demorou muito para que se prosseguisse o fracasso escolar. Nos Estados Unidos e na Europa, estudiosos constataram que o sucesso escolar dependia de reformas em outras áreas como a econômica. Mais tarde, a mesma história se repetiu no Brasil.

Neste momento, existiam 3 tipos de instituições voltadas para o público infantil, a saber: a creche, com função assistencial e atendimento integral; a pré-escola, que fazia a função assistencial dependendo dos horários de funcionamento; e o CEAPE (Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar), que correspondia em partes às necessidades educacionais.

O ritmo de cada criança é influenciado por fatores afetivos, sociais, culturais, de nutrição e saúde. A pré-escola brasileira se voltava para as crianças com carências nesses aspectos, ampliando a educação pré-escolar de forma a atender a população de baixa renda. Um retrato trágico de muitas crianças

brasileiras é a falta de educação sanitária, saneamento básico e a ausência de estímulos sensorio motores, afetivos, sociais e verbais. A desnutrição é um grave problema das crianças de baixo nível socioeconômico, provocando consequências como a capacidade reduzida de adquirir conhecimentos, assimilar instrução e educação, ficando em situação de inferioridade.

Saraiva (1982) cita uma pesquisa realizada por Coursin, em crianças seriamente desnutridas. Os testes revelaram que a desnutrição precoce causou um déficit intelectual de cerca de 10 a 25%. Segundo essa perspectiva de pré-escola como compensatória, via-se que a nutrição da criança era fundamental para o seu desenvolvimento e eficiência. Uma alimentação inadequada poderia resultar em falta de energia e resistência, inquietação, comportamento negativo e lentidão mental, levando a atividade mental a ser menor e diminuir a capacidade de concentração. Como alternativa, havia o ideal de um programa de intervenção nutricional, relacionada a um tratamento psicopedagógico com o familiar, melhorando, assim, o nível mental da criança e podendo até igualá-lo a de crianças com nível de desenvolvimento normal.

A educação pré-escolar, desta forma, originou-se com o intuito de compensar as carências, permitindo o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. A educação compensatória era uma necessidade das crianças de meios sociais desfavorecidos, porém muitos não a aceitavam, baseados na ideia de que não existe carência cultural, pensando ser as culturas apenas diferentes. Apesar de ser um conceito válido, ele não anula o sentido da educação compensatória, pois referem-se aos aspectos de carências nutricionais e afetivas de crianças que são inegavelmente de famílias de baixa renda.

O programa pré-escolar objetivava a compensação da criança de meio desfavorecido, sua desnutrição, linguagem, defasagem no processo de organização do pensamento e distorções emocionais. No documento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), citado por Saraiva (1982), a pré-escola conceituava-se como facilitadora do desenvolvimento da criança, respeitando a sua maneira de realizar descobertas, a sua forma de se comunicar, a linguagem, e sua percepção de mundo de acordo com sua cultura. Hoje, o seu conceito evoluiu como espaço educativo, com programas formais ou não formais, os quais possuem a necessidade de participação da família e comunidade, desenvolvendo um trabalho pela ação comunitária. A família e a

comunidade, na pré-escola, tinham sentido pedagógico, podendo mudar a atitude delas na educação da criança de modo geral.

Orientava-se ao professor da criança da pré-escola que ele facilitasse o processo de torná-la parte do mundo social. Dessa forma, ele precisava conhecer as necessidades dos seus alunos, características físicas, psicológicas e condições emocionais e de saúde. Muitos fatores poderiam afetar o resultado do desempenho da criança, tais como a motivação, saúde, meio físico e cultural. O educador deveria conhecer as fases do desenvolvimento infantil para saber quando interferir ou propor uma atividade, e entender que cada uma reage de uma forma diferente em cada situação.

Atender os pré-escolares e, principalmente os de baixa renda, é um desafio e dever. Contudo, segundo Santos (1982), não dar importância a isso pode ter consequências irreparáveis ao seu desenvolvimento até para os dias atuais.

A criança, ao sair de seu ambiente familiar e começar a frequentar a pré-escola, encontra um ambiente totalmente diferente, organizado nos padrões da classe média, que são bem diferentes dos seus. Nesse momento, inicia-se um processo em que a criança fica à margem, o que ressalta a diferença entre o mundo da escola e o da criança. Portanto, eram denominadas *creches*, as instituições de cunho assistencial, em que crianças muito pequenas eram deixadas para que seus pais pudessem trabalhar. E, mais tarde, as pré-escolas, as escolas maternas e os jardins de infância surgiram com o intuito de atender crianças um pouco maiores, no sentido de propiciar algumas práticas educativas. No entanto, cada um com diferentes funções e público de atendimento.

Entretanto, segundo Kishimoto (1988), o desconhecimento da real função das instituições infantis levou diversos políticos e educadores a associá-los a casas assistenciais religiosas, pensando ser instituições sem utilidade, imitação de países industrializados, e que acabavam por separar as crianças de suas mães muito cedo. Em contraste, alguns estudiosos acreditavam que eram instituições de cunho educativo, sendo não somente assistencial.

A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou *Kindergarten* foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 20 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo. Ao escolher esse nome para sua escola, Froebel serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribuiu-se à

jardineira, a professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas. (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

O jardim de infância de Froebel atendia crianças de 3 a 7 anos, desenvolvendo atividades de formação religiosa, cuidados corporais, contato com a natureza, poesias, canto, desenho e linguagens manuais. O seu intuito era de promover o desenvolvimento das crianças, diferentemente de instituições de assistência.

A escola maternal foi uma outra modalidade, que, de acordo com Kishimoto (1988), também marcou presença em São Paulo. Vinda da França, foi criada em 1848 pela inspetora Pape-Carpantier, com o objetivo de substituir as salas de asilo do país. No Brasil, a instituição surge em 1902, criada por Anália Franco, para amparar órfãos e filhos de operários. As escolas maternais foram consideradas mais apropriadas ao desenvolvimento das crianças brasileiras, pois funcionavam em período menor e eram mais exigentes do que os jardins de infância.

Segundo Andrade (2010), em 1925, um decreto do Estado de São Paulo regulamenta para as escolas maternais, políticas resultantes de interesses da burguesia, dos trabalhadores e do Estado. Isso fez com que o poder público se direcionasse cada vez mais a regulamentar o atendimento à infância.

A educação da criança sempre foi uma preocupação urbana, porém o atendimento era realizado, na maior parte, aos que menos precisavam: a elite. A reivindicação dos setores deu um ritmo intenso de expansão das instituições de atendimento infantil e o aumento do trabalho feminino também levou a classe média a procurar instituições educativas para seus filhos, ganhando um grande reconhecimento da instituição.

Até 1920 o atendimento às crianças acontecia em creches, asilos e orfanatos, como um trabalho de assistência social para crianças abandonadas ou filhos de mães solteiras que não podiam cuidar de seus filhos. De 1922 ao início da década de 70 do século XX, as instituições infantis sofreram um processo lento de expansão, atendendo crianças de 4 a 6 anos, sem contato direto com a área educacional. Em 1924, é decretado que as instituições

maternais seriam destinadas apenas a filhos de operários, de preferência nas fábricas, proporcionando local e alimento para as crianças. Logo, os pobres frequentavam as escolas maternais e, os ricos, os jardins de infância.

Desde dezembro de 1920, a legislação regulamenta escolas maternais para atender filhos de operários.

Embora a função social, historicamente reconhecida, de proteger crianças continue presente, principalmente nos países de menores recursos, a função educativa é a que deve prevalecer. Um estabelecimento pré-escolar só poderá ser considerado como tal quando oferecer um trabalho de natureza pedagógica, que se inicia com um estudo da criança dentro de seu próprio meio, sem distinções de qualquer natureza. (KISHIMOTO, 1988, p. 60)

Para Souza (1984), historicamente, o atendimento da educação pré-escolar tem passado por divergências em suas funções. Isso, visto que foi, inicialmente, médico e sanitário, para depois adquirir o aspecto nutricional e social e, só mais tarde, incluir a preocupação educacional. Essas funções foram inseridas conforme as descobertas dos estudos da psicologia e da pedagogia no processo de aprendizagem da criança.

Com esse progresso nos estudos e pesquisas sobre as crianças e seu desenvolvimento, juntamente com as lutas e mobilizações populares, durante o regime militar começam a ocorrer algumas discussões, as quais se consolidam nas definições da Constituição de 1988. Uma das principais conquistas presentes nesse documento é o direito da criança à educação como dever do Estado e opção da família, reconhecendo as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica brasileira. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define em seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação e para o desenvolvimento pessoal.

A educação infantil surge como uma boa proposta tanto para acalmar os conflitos sociais, como para contribuir para a transformação de uma sociedade mais igualitária, libertando a mulher das obrigações domésticas. A educação da criança conseguia garantir às mães o direito do trabalho, mas se confundia com a luta política e social.

Com esse reconhecimento legal, em 1994, foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Infantil, com o objetivo de expandir a oferta do

ensino às crianças de 0 a 6 anos e fortalecer a relação de cuidado e educação nas instituições de educação infantil. Ademais, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garantiu a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, mas, em 2006, a Lei 11.274 dispôs como obrigatória a matrícula de crianças apenas a partir dos 6 anos.

Em 1998, foi organizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), um documento para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, que colabora na formação de normas e diretrizes para essa modalidade de ensino. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como base nacional para os currículos, entrou em vigor a partir de 1998.

Segundo o RCNEI, a Educação Infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de se garantir o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Alterar a concepção assistencialista da educação envolve assumir as singularidades da Educação Infantil e rever os conceitos da infância e das relações com a sociedade, papel do Estado para com as crianças pequenas e da sociedade (BRASIL, 1998, V.1).

Sendo assim, as instituições assistenciais foram criadas, inicialmente, com o objetivo principal, o cuidado. Posteriormente, com os estudos da psicologia, começou a se ter a preocupação com o desenvolvimento intelectual das crianças. É, então, que surgem as instituições de Educação Infantil que são regularizadas oficialmente pelo MEC, em 1998. A seguir, faremos algumas considerações na função do educar e cuidar nessa modalidade educativa.

1.2 A Educação Infantil e a função de educar e cuidar

Durante muito tempo, acreditava-se que a idade em que se iniciam as aprendizagens da criança era após os sete anos de idade, pois era o período previsto na Constituição como educação obrigatória. No entanto, a aprendizagem, na verdade, inicia-se desde o dia do nascimento de uma pessoa, até o final de sua vida. Assim, o significado de educação da criança pequena vem se transformando e o conceito de se ter apenas fins assistenciais foi adquirindo novas configurações.

Para Kramer (1986), a pré-escola desempenha um papel fundamental na luta pela democratização da educação brasileira. O serviço prestado pelas creches às crianças, mães e famílias é realmente muito importante tanto em relação a proteção das crianças, quanto para a função de guarda para as mães. Entretanto, essa atividade também deve ser realizada de forma educativa, favorecendo e proporcionando o desenvolvimento infantil para as suas relações futuras, sendo, além de tudo, uma instituição educativa.

[...] reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos – e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. (KRAMER, 1986, p.78-79.)

A relação das creches com órgãos de serviços sociais fazia remetê-las a instituições de assistência. Para superar esse equívoco, as instituições educativas precisavam tirar a impressão de que eram um direito da família para poderem se tornar um direito da criança à educação.

É na faixa de zero a seis anos que o meio influencia, de forma marcante, o futuro comportamento social do indivíduo. É na idade pré-escolar que se formam ou começam a se formar atitudes, hábitos e valores. Neste período a criança desenvolve mais intensamente as habilidades diretamente ligadas às suas necessidades. Suas potencialidades devem ser ampliadas e sua criatividade incentivada. Deve se iniciar na difícil arte de conviver; por conseguinte, socializar-se. É quando enriquece suas experiências, crescendo física, mental e emocionalmente. (SARAIVA, 1982, p.3)

Portanto, é nessa etapa pré-escolar que a criança tem as experiências sócio afetivas mais marcantes, pois a afetividade está presente em todo seu processo de desenvolvimento e crescimento. Neste momento inicial da vida a criança também estabelece relações afetivas com as pessoas próximas e vive novas experiências, formando a base de sua personalidade.

Seria errado esperar de todas elas o mesmo comportamento, o mesmo desenvolvimento em igual tempo. Por isto não se deve avaliar a criança naquilo que ela não é capaz de fazer, mas sim, naquilo que ela sabe, no que já incorporou e domina. Se formos avaliá-la por parâmetros ligados à faixa etária, estaremos ignorando que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. (SARAIVA, 1982, p.3)

Para Kramer (1985), a pré-escola pública é um direito das crianças a ser conquistado como parte da democratização da educação brasileira. Contudo, a sua função social de contribuir com o ensino posterior só será concretizada se na pré-escola for realizada as funções pedagógicas de valorização e produção dos conhecimentos por parte das crianças, favorecendo a articulação da sua realidade social com os conhecimentos adquiridos.

Os argumentos de Kramer (1985) sobre a pré-escola expressavam todo o pensamento de uma época em defesa de uma educação da infância de forma integral e que, de fato, compreendesse os primeiros anos como tão importantes quanto os subsequentes em relação às aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Além das contribuições já citadas, a pré-escola tem, também, o intuito de contribuir para com os futuros passos da criança. A realização de atividades que promovam o seu desenvolvimento em vários âmbitos resultará em um melhor sucesso quando ela se encontrar na escola. A pré-escola tem, como papel social, valorizar os conhecimentos que as crianças já possuem, mas também de garantir a aprendizagem de novos saberes. Sua tarefa fundamental é a socialização dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, sendo, esses conhecimentos, dependentes de todas as experiências que ela vivencia dentro e fora de casa e da pré-escola. Nesse sentido, os trabalhos realizados na instituição escolar podem favorecer intercâmbios entre suas experiências, conhecimentos, dúvidas e, além de tudo, sistematizar os conhecimentos que já possui e construir novos.

Atualmente, incorporamos a ideia de que a educação pré-escolar tem fins educativos, com objetivo de desenvolver as habilidades da criança nos aspectos físico, mental, e afetivo, de forma equilibrada. Campos (1979), ao pensar nas crianças de 0 a 6 anos desse período, ressalta sobre a situação de dependência delas, destacando a importância de uma instituição atender às duas funções: primeiramente, a educacional, atendendo às necessidades de desenvolvimento da criança; e, em segundo, a assistencial, a qual abarca o atendimento às necessidades da mãe trabalhadora que não pode cuidar dos seus filhos em casa.

Para Campos (1979), uma boa política de atendimento às crianças de até 6 anos deve levar em consideração, primeiramente, as necessidades específicas tanto da criança quanto a da mãe e da família, compreendendo a criança ainda um ser totalmente dependente destes. Deve-se respeitar tanto as suas necessidades lúdicas, culturais, familiar e social, quanto as da mãe, como

trabalhadora fora de casa; diversificar horários de atendimento por região; discutir a falta de recursos e procurar atender locais prioritários de atendimento.

Assim, no próximo capítulo, discutiremos a concepção de cuidado na educação infantil sob a ótica dos documentos oficiais do Brasil.

2. A CONCEPÇÃO DE CUIDADO SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL: RCNEIS E DCNEI

Neste capítulo, abordaremos sobre o cuidado na dimensão de alguns documentos oficiais do Brasil. Os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os quais foram escolhidos pois são importantes instrumentos que orientam o trabalho cotidiano na Educação Infantil, permitindo que os profissionais educativos tenham consciência das práticas educativas e orientam as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, para se consolidar uma educação infantil de qualidade.

Desta forma, o capítulo será dividido em: “Síntese dos documentos oficiais”; “A concepção de cuidado nos documentos oficiais”; e “Orientações à prática pedagógica”.

2.1 Síntese dos documentos oficiais

Para essa exposição, faremos uma apresentação geral de cada documento selecionado, que foram, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI; 2009); e os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI; 1998).

A coleção dos três volumes do RCNEI são documentos que foram organizados em três âmbitos: o primeiro volume é introdutório, o qual apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas para definir objetivos gerais da Educação Infantil e orientar a organização dos documentos de trabalho. O segundo volume tem, como ênfase, a formação pessoal e social, que pretende favorecer os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Por fim, o terceiro volume aborda o conhecimento de mundo orientado à construção de diferentes linguagens pelas crianças e relações pelos conhecimentos em música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O material foi elaborado para ser utilizado como um instrumento de trabalho cotidiano, de caráter instrumental e didático, em que os professores devem ter consciência das práticas educativas para a construção dos conhecimentos. O referencial destina-se a orientar discussões entre

profissionais do ensino ou no interior das instituições para elaborar projetos educativos. A função do RCNEI é favorecer as políticas de educação infantil com informações, discussões e pesquisas no trabalho educativo dos profissionais da área e apoiando os sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, foram definidas pela Câmara da Educação Básica para orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O documento pode ser considerado um instrumento para a consolidação de uma educação infantil de qualidade, com o intuito de orientar a formulação de políticas de formação de professores e demais profissionais da educação, planejamento, desenvolvimento e avaliação, e informar às famílias das crianças sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer na instituição.

Portanto, é a partir das informações e ideias existentes nesses documentos que abordaremos, a seguir, as concepções de cuidado e, no tópico seguinte, as orientações à prática pedagógica.

2.2 A concepção de cuidado nos documentos oficiais

Legalmente, a partir de 1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, visando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. O atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade foi definido na Constituição Federal, de 1988, como dever do Estado. Constituem-se hoje, creches e pré-escolas em instituições educativas públicas ou privadas, as quais cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade, com profissionais habilitados para cada função, magistério, superior ou médio, retirando o caráter assistencialista.

Conforme o DCNEI (2009), a identidade das creches e pré-escolas construídas a partir do século XIX compreendia o cuidar, ligado ao corpo, para as crianças mais pobres, e o educar, relacionado ao desenvolvimento intelectual para as crianças melhor favorecidas.

De acordo com o RCNEI, os debates apontam, nas últimas décadas, para a importância das instituições de Educação Infantil inserirem as funções de

educar e cuidar, associadas a padrões de qualidade. O cuidado, no âmbito da Educação Infantil, deve ser compreendido como parte da educação, e sua realização exige conhecimentos de diferentes áreas além da pedagógica. “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, V.1, p.24). Assim sendo, o cuidado envolve desde os aspectos biológicos do corpo, tais como a alimentação e os cuidados com a saúde, até os aspectos afetivos, os quais são base para o desenvolvimento infantil.

Segundo o DCNEI, “As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p.9). Sendo assim, conforme o mesmo documento, o cuidado é uma característica não somente da Educação Infantil, mas também de todos os níveis de ensino. Entretanto, a criança muito nova carece mais do professor até que adquira sua autonomia para realizar seus cuidados pessoais, apresentando mais notoriamente a relação do educar e cuidar nessas circunstâncias.

De acordo com o Referencial, as funções da Educação Infantil precisam estar relacionadas a padrões de qualidade que considerem o contexto social das crianças, ambiental, cultural e de suas interações sociais com as diversas linguagens. A instituição deve tornar acessível a elas a cultura, a fim de que enriqueçam seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade, socializando-as por meio de aprendizagens realizadas em situações de interação para propiciar o desenvolvimento da identidade delas. Através das brincadeiras, é possível oferecer às crianças aprendizagens também em situações pedagógicas intencionais, mas essas aprendizagens acontecem de maneira individual no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, V.1). Portanto, educar é proporcionar situações de cuidados que se transformem em aprendizagens, podendo ser orientadas para a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades infantis, potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

O RCNEI também sustenta que o cuidado na esfera da instituição de Educação Infantil é parte integrante da educação, uma vez que o desenvolvimento integral da criança depende dos cuidados relacionais na dimensão afetiva e dos cuidados biológicos do corpo, tais como a alimentação e os cuidados com a saúde, bem como a forma como esses cuidados são

oferecidos e as oportunidades de acesso a eles. As necessidades afetivas são base para o desenvolvimento infantil. É por esse motivo que os cuidados precisam seguir normas de saúde. Como consta no Referencial Curricular, para preservar a vida e o desenvolvimento das capacidades humanas, é preciso que os procedimentos sejam realizados com base em conhecimentos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças (BRASIL, 1998, V.1).

De acordo com o documento, para realizar o cuidado é preciso estabelecer um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, de forma que haja comprometimento de um com o outro e com suas necessidades e capacidades. É importante também que o professor saiba ajudar a criança a identificar as suas necessidades e capacidades, ensinando-a a compreender suas prioridades, o que sente, o que pensa, para ampliar seus conhecimentos nesse processo de crescimento e desenvolvimento de sua autonomia (BRASIL, 1998, V.1).

As instituições de Educação Infantil devem:

[...] assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. (BRASIL, 2009, p.8)

Assim, é possível notar que a educação infantil proporcionará às crianças oportunidades de aprendizado e compreensão de mundo e de si, para que construam atitudes de respeito e solidariedade. Para isso, conforme as Diretrizes, é necessário organizar uma rotina de situações agradáveis e estimulantes, em que se desafie o que as crianças já sabem, para que se amplie as suas possibilidades de cuidar e ser cuidado, expressar-se, comunicar, criar e organizar seus pensamentos e ideias, apropriando-se de diversas linguagens e saberes de nossa sociedade (BRASIL, 2009).

As crianças são matriculadas na creche em diferentes faixas etárias e cada uma terá uma necessidade específica diferente das outras. Dessa forma, o Referencial orienta que as atividades e a rotina da instituição não podem ser mantidas igualmente o ano todo, mas que elas devam ser organizadas de acordo com as necessidades vigentes do grupo a ser atendido. A organização dos momentos de cuidados com o corpo, higiene, repouso e brincadeiras podem

variar para cada instituição de Educação Infantil, sendo as atividades estabelecidas conjuntamente com as famílias, para evitar ausência ou excesso de certos cuidados (BRASIL, 1998, V.1).

A instituição também deve ter cautela ao fazer um pré-conhecimento da criança. Ao planejar os cuidados e a vida do indivíduo na instituição, ela precisa conhecer suas especificidades no ato da matrícula, tais como: preferências e intolerância alimentar; hábitos de sono e alimentação; cuidados com a saúde e etc.. Isso, porque estes são os elementos que representam a garantia de bem-estar da criança na instituição (BRASIL, 1998, V.1).

Segundo o RCNEI, na medida em que as crianças vão crescendo, o professor pode ajudá-las a participar das atividades de atendimento às suas próprias necessidades, favorecendo o desenvolvimento de sua independência e autonomia, pois, dessa maneira, ele estimula a criança a realizar o que ela tem condições de fazer (BRASIL, 1998, V.2).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p.9)

Portanto, uma prática bem planejada contribui para o desenvolvimento de habilidades para a criança cuidar de si. Entretanto, segundo as Diretrizes, educar cuidando também “[...] inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009, p.9).

Nos documentos selecionados, organizamos os principais eixos que abordam a dimensão do cuidado, que são: alimentação, cuidados pessoais, segurança, repouso e movimento.

2.2.1 Alimentação

Segundo o RCNEI, o bebê recém-nascido inicia seu interesse pelo espaço exterior a partir da amamentação. Posterior aos seus primeiros gestos e movimentos corporais à procura de sua alimentação é que ele começará a desenvolver o interesse por outras questões (BRASIL, 1998, V.2).

A instituição de Educação Infantil precisa incentivar o aleitamento materno caso haja existência de bebês ainda nessa fase, proporcionando momentos e ambientes para a realização dessa atividade. Após o processo de desmame, é necessário um cuidado especial em relação a amamentação do bebê na instituição. Já no momento em que o bebê demonstra capacidade de realizá-lo sozinho, o educador pode proporcionar um local para que ele se apoie e segure a sua própria mamadeira. A introdução de outros alimentos é feita gradativamente de acordo com cada criança. Segundo o documento, aos poucos, a criança pode começar a demonstrar interesse em pegar o seu alimento, e é importante que ela comece a realizar essas experiências para a construção da sua própria independência.

A alimentação tem, como função primordial, fornecer nutrientes para a vida e saúde do indivíduo, proporcionando conforto, prazer e socialização, e é considerada fonte de oportunidades de aprendizagem. Conforme o DCNEI, as práticas pedagógicas devem respeitar o direito da criança de se apropriar dos modos culturais de alimentação e de promoção à saúde, por meio de experiências mediadas pelos professores (BRASIL, 2009).

Ao organizar as refeições, é interessante que: sejam servidas em ambientes em que os alunos possam ter contato com diferentes faixas etárias, de forma que possam interagir uns com os outros; permitir que se sentem perto de quem gostam para que possam conversar; haja ambientes adequados às refeições, tranquilos, confortáveis e higiênicos; propicie acesso das crianças a diversos alimentos, possibilidade de escolha do que vai comer e de servir-se (BRASIL, 1998, V.2).

Por volta dos três anos de idade, as crianças já têm capacidade de se alimentar sozinhas e começam a definir a quantidade de alimento que ingerem ou até mesmo escolhem os alimentos que preferem comer. Por isso, precisam do incentivo dos adultos para experimentar novas comidas. A oferta do alimento deve acontecer em ambientes mais tranquilos e de forma que fique ao alcance dos pequenos, para que possam desenvolver a autonomia ao alimentar-se (BRASIL, 1998, V.2).

2.2.2 Cuidados Pessoais

Em relação aos cuidados pessoais, um dos primeiros elementos refere-se à higiene das mãos. Conforme o RCNEI, é importante que o adulto tenha o

costume de lavar suas mãos sempre que for necessário, uma vez que as crianças seguem o modelo do mais experiente. O professor também deve estar atento a realizar a higiene das mãos das crianças após realizar a troca da fralda e antes da alimentação, quando recebem o alimento nas próprias mãos (BRASIL, 1998, V.3).

No RCNEI há, também, algumas orientações em relação à troca de fraldas e o processo de higienização do bebê. Explica-se que, durante a atividade de troca de fraldas, o professor precisa interagir com a criança, respondendo aos seus sorrisos, gestos, conversas e movimentos. O docente deve estar sempre atento à frequência com que cada criança realiza suas evacuações, o que pode caracterizar o bem-estar ou não dos bebês, e apontar quando for necessário realizar algum cuidado. Além disso, a troca exige procedimentos adequados de higiene, para evitar a contaminação ou proliferação de possíveis doenças entre crianças e adultos (BRASIL, 1998, V.2).

Os bebês que passam boa parte do dia na instituição de educação, por conta do uso de fraldas, podem precisar de banhos, devido ao conforto e/ou prevenção de assaduras, por exemplo, com o objetivo de relaxar e refrescar. Nos casos em que as famílias preferem realizar essa atividade em casa, a decisão deve ser considerada, respeitando as necessidades da criança durante o período em que se encontra na instituição (BRASIL, 1998, V.2).

A inclusão do banho na rotina dos bebês, na instituição, deve ser planejada, aproveitando o momento para promover atividades de experimentação de sensações com o contato com a água, com o adulto, outras crianças e objetos. A atividade, é claro, deve contar com materiais seguros para sua realização, banheiras adequadas e limpas para bebês, água limpa em boa temperatura, sabonete, toalhas e pentes. É importante, também, cuidar com o uso de objetos pessoais entre as crianças, para a prevenção de doenças. Já para as crianças que já têm capacidade, é vantajoso que possam experimentar despir-se, vestir-se, ensaboar-se e enxaguar-se sozinhas (BRASIL, 1998, V.2).

O processo de retirada das fraldas e controle dos esfíncteres é complicado para as crianças, pois compõe uma série de fatores biológicos, afetivos, emocionais e sociais. A criança passa a ter controle dos esfíncteres pela contração e relaxamento e começa a indicar ao professor quando está molhada ou quando quer “fazer cocô” por meio de sons, gestos ou apontando a fralda

suja. É nessa fase que o professor deve começar a levar a criança ao banheiro (BRASIL, 1998, V.2).

Para as crianças, os esfíncteres passam a ter um significado especial, visto que são produções próprias. As reações do adulto em relação a essas produções devem ser compreensivas, haja vista que são percebidas pela criança. A retirada de fraldas deve acontecer desde que haja a identificação do pequeno para com essa necessidade, realizando um processo gradativo de ir ao sanitário ou usar o penico. É imprescindível que essa fase seja acompanhada tanto pela instituição, quanto pela família e realizada fora de momentos de crise na vida da criança.

De acordo com o RCNEI, os cuidados pessoais precisam ser lembrados às crianças a todo momento, fornecendo acesso à água, sabonete e toalha nas idas ao banheiro, e sempre com acompanhamento nas suas ações. Apesar de as crianças já começarem a ter o controle sobre suas eliminações, elas ainda necessitam de auxílio para com os hábitos durante e após a utilização do banheiro, tais como o estado dos sanitários antes de sentar-se, descarga, limpeza pessoal, descarte do papel higiênico e lavagem das mãos. O ambiente sanitário deve estar adequado às condições de uso delas, com sanitários e pias ao seu alcance, e materiais de higiene acessíveis, tais como papel higiênico, toalha e sabonete (BRASIL, 1998, V.2).

O educador pode, também, começar a planejar atividades para as crianças construírem conhecimentos sobre cuidados com a boca, propiciando momentos em que possam realizar a sua própria higiene bucal. É interessante solicitar colaboração dos familiares para o desenvolvimento dessas habilidades.

O cuidado com a higiene dos dentes é vantajoso que seja iniciado logo com o aparecimento dos primeiros dentes da criança. É relevante que a criança possa presenciar adultos e crianças mais velhas efetuando essa higiene, para que construa conhecimentos acerca do assunto, já que, nessa fase, aprende-se por observação e imitação. Na instituição educativa, é possível programar uma rotina de cuidados com a higiene bucal, a fim de que haja construção de habilidades de autocuidado com os dentes.

2.2.3 Segurança

O Referencial orienta que o ambiente habitado pelos bebês precisa ser acessível aos seus movimentos, com brinquedos, móveis e berços ao alcance

de todos, além de seguros e confortáveis para a livre exploração do espaço. Contudo, a preocupação para com que a criança não se machuque não pode acarretar em limitar os movimentos e descobertas dela, uma vez que, a cada acontecimento novo que ela vive, ela está aprendendo e exercitando suas possibilidades (BRASIL, 1998, V.1).

Portanto, o ambiente deve ser bem planejado e o educador precisa estar sempre atento às ações da criança, orientando e sugerindo a melhor forma de encarar os desafios que surgirem. Ao brincar em parquinhos, em brinquedos como o escorregador e a gangorra, por exemplo, são ótimas atividades de desenvolvimento psicomotor e da lateralidade. Um espaço físico bem organizado e com brinquedos ao alcance dos pequenos pode estimulá-los a desenvolver a confiança, favorecendo novos desafios (BRASIL, 1998, V.1).

As crianças também necessitam de professores sempre atentos para identificar situações de risco, tais como lugares muito altos, objetos pontiagudos ou cortantes e bases pouco firmes para apoio. Realizar conversas a respeito de acidentes possíveis são de grande importância, pois favorece a construção de atitudes de respeito, cuidado e proteção a si mesmos e com os outros.

2.2.4 Repouso

O momento de descanso e repouso da criança tem importante papel na saúde física e cognitiva. O RCNEI explicita que é interessante que seja definido momentos de descanso entre uma atividade e outra, o que não significa, necessariamente, dormir. Os horários de repouso devem ser definidos de acordo com a necessidade de cada instituição, de forma que haja sempre atividades e brinquedos para aquelas que não dormirem. A atividade deve ser realizada em ambientes confortáveis e ventilados, com colchonetes e berços limpos, roupas confortáveis, objetos pessoais que possam lhe remeter conforto, retirar calçados, etc. O berçário deve ser organizado com colchonetes e almofadas, de forma que os bebês possam explorar o ambiente e os objetos, e interagir com as outras crianças (BRASIL, 1998, V.2).

Para as crianças maiores, é possível haver um momento para relaxar. Algumas necessitam tirar um cochilo durante o dia e, enquanto isso, as que não dormem podem desenvolver outras atividades. O educador também pode desenvolver atividades relacionadas ao sono, tais como cantar canções de ninar,

embalar e acalantar, conversar sobre medos e sonhos relacionados a dormir, etc.

2.2.5 Movimento

Conforme o RCNEI, o movimento da criança é um importante recurso para o desenvolvimento humano. Desde seu nascimento, aos poucos, a criança adquire controle de seus movimentos, interagindo cada vez mais com o mundo externo. Todavia, o movimento é mais do que um simples deslocamento do seu corpo no espaço, uma vez que, a partir de seus movimentos, elas expressam emoções, sentimentos, pensamentos, etc., o que permite a elas ações sobre o meio em que vivem (BRASIL, 1998, V.3).

As maneiras de se movimentar fazem parte da cultura humana. Assim, dependendo da cultura em que o indivíduo se insere, ele terá diferentes formas de andar, correr e saltar, movimentos construídos a partir de diferentes necessidades humanas, os quais permitem o surgimento de danças, jogos, brincadeiras, esportes, entre outras atividades em que é utilizado vários gestos e posturas.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças. (BRASIL, 2009, p.16)

Nessa visão, as instituições educativas devem favorecer ambientes em que as crianças se sintam seguras em explorar seus movimentos, possibilitando a construção de conhecimentos sobre si mesmos e das pessoas a seu redor.

Durante as atividades realizadas pelas crianças nas instituições, a movimentação é comumente atribuída como um empecilho para a concentração e atenção, sendo vista como desordem e bagunça. No entanto, pelo contrário, já que, segundo o Referencial, é a impossibilidade de movimentar-se que dificulta o pensamento e a atenção da criança, pois os gestos têm papel essencial para a percepção e representação. O rigor em controlar a movimentação das crianças pode criar um clima hostil e, em certo momento, as crianças, de uma forma ou de outra, podem perder o controle sobre o próprio corpo, pela necessidade de extravasar o cansaço que conteram durante todo esse tempo (BRASIL, 1998, V.3).

Consta nas DCNEIs, que a criança precisa se deslocar e movimentar-se em espaços amplos, dentro e fora da sala de aula. Para isso, é possível realizar explorações e brincadeiras com diversos materiais para usufruírem movimentos a favor de seu desenvolvimento motor (BRASIL, 2009). No berçário, é importante que o professor deixe a criança se movimentar livremente, sem mecanizar suas ações. Ele deve deixar que explorem os seus espaços e desenvolvam seus próprios movimentos sozinhos, desde aprender a sentar-se, rastejar, até engatinhar e começar a andar aos poucos, explorando o seu ambiente e os sujeitos ao seu redor, valorizando suas descobertas e desafios.

Os movimentos da criança, no primeiro ano de vida, são de descobertas, tais como ao realizar repetidas vezes o mesmo movimento sobre um objeto para obter determinado resultado, o que permite, ao bebê, descobrir os limites de seu corpo e, ao perceber os efeitos dos seus gestos sobre os objetos, promove a coordenação sensório-motora. No primeiro ano de vida, as conquistas obtidas no movimento serão a preensão e locomoção.

Ao aprender a andar, a criança fica encantada com a sua capacidade de locomover-se, realizando-a de um lado para o outro, sem uma finalidade específica, o que evoluirá gradativamente ao ato de correr, pular, e assim por diante. A partir dessa independência, a criança passa a explorar cada vez mais os diferentes ambientes, pois os objetos já estão ao alcance de suas mãos. Em seguida, a criança começa a ter controle de segurar os objetos, tais como uma colher para comer, e o lápis para marcar um papel.

Entre 4 e 6 anos, percebe-se um progresso nos gestos das crianças ao desenvolver a coordenação motora fina. Mesmo assim, ao realizar determinadas atividades, como ao pintar um desenho, podem desviar sua atenção para o lúdico, representando o lápis que segura como um avião, por exemplo. Aos poucos, a criança adquirirá a capacidade de planejar seus movimentos sem que se distraia repentinamente e comece a realizar outras ações enquanto está ocupada. Jogos e brincadeiras encontrados em diversas culturas envolvendo a sequência motora são promotores de conquistas na coordenação e movimentos das crianças.

De acordo com a DCNEI, a brincadeira é uma atividade muito importante para a criança pequena, pois fornece à ela a oportunidade de imitar o que já

conhece e de construir novos sons, movimentos e cenários para atingir sua fantasia (BRASIL, 2009).

2.3 Algumas orientações à prática pedagógica

O currículo da Educação Infantil, segundo as diretrizes, é um conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças. Essas práticas serão efetivadas pelas relações sociais delas com os professores e as outras crianças, afetando a construção de suas identidades (BRASIL, 2009).

As práticas que vão estruturar a rotina das instituições de Educação Infantil devem considerar a integridade da criança em suas dimensões motoras, afetivas, linguísticas, cognitiva e sociocultural. Além disso, devem apresentar propostas curriculares que garantam às crianças diversas experiências nas variadas linguagens, pois a cultura do mundo em que estão inseridas é marcada por imagens, sons, falas e escritas. Para isso, é necessário valorizar o lúdico e as brincadeiras infantis.

Nos documentos estudados, há uma preocupação para a organização das práticas que envolvem as ações de cuidado. O Referencial aponta que, para as crianças de 0 a 3 anos, é preciso ter como objetivos: familiarizar a criança com a imagem de seu próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos corporais; deslocar-se livremente ao andar, correr, pular, para desenvolver confiança no seu movimento; explorar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc. (BRASIL, 1998, V.3).

Para as crianças de 4 a 6 anos, os objetivos da fase anterior citada devem ser aprofundados: ampliação das possibilidades expressivas dos seus movimentos; explorar as dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência, conhecendo os limites do seu corpo; apropriar-se da imagem global do próprio corpo, conhecendo seus elementos e desenvolvendo maior atitude de cuidado com o corpo.

Com esses objetivos que envolvem cotidianamente as ações de cuidado, há algumas orientações que perpassam por conteúdos específicos. A organização dos conteúdos a serem trabalhados devem respeitar a faixa etária em que a criança se encontra e as culturas corporais de cada indivíduo. Segundo as DCNEIs, as especificidades e os interesses das crianças de cada faixa etária devem ser consideradas no planejamento do currículo, pois, em cada momento,

a criança tem aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos diferentes, que estão em constante mudança (BRASIL, 2009). Esses conteúdos são divididos em dois blocos, a saber: as possibilidades expressivas do movimento, e o seu caráter instrumental.

No RCNEI, a dimensão expressiva do movimento permite que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos ao se expressar e comunicar, englobando as sensações e sentimentos pessoais. A dança é um exemplo de atividade de manifestação corporal de diferentes grupos sociais. Entretanto, tal atividade não deve ser realizada com movimentos definidos pelo adulto, como uma coreografia, mas ela deve acontecer livremente a partir das expressões corporais de cada criança (BRASIL, 1998, V.3).

Para as crianças, nos primeiros três anos de vida, é importante reconhecerem elementos do próprio corpo utilizando-se da exploração de brincadeiras, uso de espelho e interação com os demais, os quais permitam expressar sensações por meio de ritmos, gestos, posturas e linguagem corporal. O banho e a massagem são ótimos exemplos de atividades de reconhecimento corporal das crianças, além de explorar as diferentes sensações. Já as brincadeiras de canto e dança possibilitam a percepção de ritmo, e o contato físico pode ser explorado em diferentes cantigas infantis que contêm contato corporal em seu conteúdo, além de jogos e brincadeiras que envolvam entonações de voz. Essas atividades poderão auxiliar o desenvolvimento de suas capacidades expressivas.

O contato diário dos pequenos com espelhos em suas salas possibilita que eles vivenciem e compartilhem descobertas, em detrimento do fato de que permitem a visão de seu corpo inteiro próximo a colchonetes, tapetes, almofadas e brinquedos. Conforme as DCNEIs, os professores precisam articular uma organização do espaço e dos materiais às atividades, para que as crianças expressem “[...] sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.” (BRASIL, 2009, p. 14)

Alguns materiais podem permitir experiências muito importantes à sensibilidade corporal da criança, como diz o documento:

As características físicas de fluidez, textura, temperatura e plasticidade da terra, da areia e da água propiciam atividades

sensíveis interessantes, como o banho de esguicho, construir castelos com areia, fazer bolo de lama etc. Outra sugestão é o uso de tecidos de diferentes texturas e pesos, ou materiais de temperaturas diferentes, em brincadeiras prazerosas como esconder sob um pano grosso; fazer cabanas; túneis e labirintos construídos com filó etc. (BRASIL, 1998, p.31).

As mímicas também são brincadeiras muito boas para a expressão de sentimentos e comunicação, dado que a criança precisa conhecer suas próprias capacidades expressivas e identificar as expressões dos outros para comunicar-se. Uma brincadeira interessante seria fazer caretas imitando animais, propiciando a descoberta de expressões próprias e dos outros. Os gestos e movimentos do professor devem ser cuidadosos, já que seu corpo é o veículo que vai guiar as expressões das crianças, tais como ao contar histórias realizando gestos expressivos, ou recursos vocais para dar ênfases (BRASIL, 1998, V. 2).

Para as crianças maiores, de 4 a 6 anos, deve: haver a utilização das expressões intencionalmente nas suas brincadeiras e no cotidiano; perceber ritmos ao expressar-se em danças e brincadeiras; perceber as sensações, limites e potenciais de seu corpo.

De acordo com o RCNEI, o espelho ainda continua como ferramenta importante para o desenvolvimento. Contudo, aqui, ele se faz necessário no âmbito da construção e afirmação da imagem corporal ao fantasiar-se e assumir papéis diferentes. Dessa maneira, fantasias, calçados e acessórios variados poderão auxiliar no faz-de-conta que, diante do espelho, poderão perceber a mudança da sua imagem, mas não da sua pessoa (BRASIL, 1998, V. 2).

O professor pode propor atividades em que observem partes do próprio corpo como modelo para desenhar, pintar ou moldar. Não há uma ordem específica com quais partes do corpo devem ser trabalhadas primeiro, mas o professor deve atentar-se aos conhecimentos das crianças em relação ao corpo para adequar a sua atividade.

As ações das brincadeiras envolvem a coordenação do seu movimento e equilíbrio. Assim, a instituição educativa precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades motoras para a sua realização e o equilíbrio. Crianças de 0 a 3 anos precisam explorar posturas corporais, sentar-se, inclinar-se, deitar, ficar de pé, com e sem ajuda; deslocar-se ao arrastar, engatinhar, rolar, andar, correr;

desenvolver gesto de preensão, encaixe, traçado de desenhos, etc., e adulto responsável pela criança, precisa estar atento a modificar as posições em que o bebê se encontra, para deixá-los à vontade.

Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalantar e massagear frequentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos. (BRASIL, 1998, v. p.35).

É interessante que o professor organize o ambiente com materiais para a exploração do movimento, que rolem para a criança se arrastar ou engatinhar atrás deles, bolas para chutar ou lançar, túneis em que possam passar por dentro exercitando a força dos braços e pernas, móveis e coisas penduradas que incentive as crianças a erguerem-se para tocar. Outra atividade interessante seria a organização de circuitos.

Crianças de 4 a 6 anos devem: participar de brincadeiras e jogos de correr, subir, descer, escorregar, pendurar, movimentar-se e dançar, para que haja ampliação do controle sobre o corpo e movimento; utilizar recursos que exigem habilidades de força, velocidade, resistência e velocidade; manipular materiais, objetos e brinquedos que aperfeiçoem habilidades manuais. A brincadeira de pular corda é um bom exemplo de atividade que envolve um exercício corporal intenso desde a velocidade, até o ritmo em que batem as cordas.

O professor deve perceber os significados que a atividade motora pode trazer para a criança, a fim de contribuir para que ele auxilie as crianças a perceberem suas capacidades e limitações evoluindo, podendo aperfeiçoarem-se gradativamente. Com a compreensão do que os alunos são capazes de realizar, o educador deverá adequar as próximas atividades de maneira a desenvolver mais habilidades.

A avaliação acerca se as crianças estão ou não desenvolvendo uma motricidade saudável deve ser contínua, com observação cuidadosa de cada criança e registros da expressividade do movimento e sua dimensão instrumental, atualizando frequentemente mudanças e conquistas. É importante que o professor informe sempre as crianças de suas capacidades, pois a valorização de sua evolução as encorajam à própria aprendizagem. Contudo,

suas conquistas devem ser valorizadas em relação aos próprios progressos, sem realizar comparação em relação aos demais.

No próximo capítulo, discutiremos como o cuidado deve ser realizado na dimensão do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil.

3. O CUIDADO COMO DIMENSÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Este capítulo foi dedicado a discutir sobre como a dimensão do cuidado deve se expressar no trabalho educativo na Educação Infantil. A intenção foi realizar uma síntese integradora das discussões até aqui apresentadas, indicando algumas possibilidades orientadoras para a prática docente, em que a dimensão do cuidado, muitas vezes, ainda não se integra à uma concepção educativa, em detrimento da própria origem da Educação Infantil.

O ato de cuidar ainda carrega muito preconceito nas instituições de Educação Infantil, por parte de toda sociedade. Esse preconceito, segundo Maranhão (2000), surgiu no início do movimento de reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência.

O cuidado, interpretado apenas como higiene, prevenção de acidentes e oferta de nutrientes, era “acusado” de “atrapalhar” o desenvolvimento da ação pedagógica, por despender tempo dos educadores e impor uma rotina rígida, que restringia as atividades educativas aos intervalos que “sobravam”. (MARANHÃO, 2000, p. 118)

Entretanto, o maior problema desse discurso era a falta de definição do que era cuidar e educar bebês, integrando saúde e educação.

A constante relação entre cuidar e educar, na Educação Infantil, envolve um importante processo de reflexão. O desenvolvimento de ações de cuidado com crianças entre 0 e 6 anos de idade, inclui atividades do educar, tais como alimentação, higiene, troca de fraldas, proteção e consolo. Cuidar de uma criança significa ajudá-la a crescer e se realizar, com uma atitude de preocupação com seu crescimento e desenvolvimento humano, atitudes as quais se requer conhecimentos para serem realizadas (MARANHÃO, 2000).

Em seus primeiros anos de vida, o ser humano é dependente do adulto para tudo, alimentar-se, locomover-se, higienizar-se. Contudo, para Maranhão, essa dependência é uma vantagem da espécie, pois “[...] a interação necessária entre o ser cuidado e o ser que cuida possibilita que nos tornemos diferentes dos animais.” (MARANHÃO, 2000, p. 119-120).

A creche, como instituição educativa com o intuito de atender aos direitos das crianças pequenas à educação, traz muitas contradições em uma sociedade em que o cuidado sempre foi considerado como função da família. Para atender às necessidades das crianças como seres humanos, o educador precisa ter uma

sensibilidade em sua interação com quem é cuidado, estabelecendo vínculos entre si.

De acordo com Maranhão (2003), cuidar e educar os bebês são faces da mesma moeda. Dessa forma, profissionais da área e a família das crianças precisam manter um relacionamento de parceria para construir um ambiente propício ao desenvolvimento entre a casa e a escola.

Para cuidar dos pequenos, o educador precisa saber muitas coisas, tais como quem é a criança; quais as suas capacidades, necessidades e limitações; e o que pode lhe conduzir ao crescimento. Para tanto, o profissional deve desenvolver habilidades para educar e cuidar dos pequenos, formando pessoas com personalidade e integrando-as à sociedade.

O atendimento das necessidades das crianças pode se confundir como apenas o cuidado. Essa concepção de cuidado, segundo Maranhão (2003), separa o corpo da mente, já que o corpo está ligado ao cuidar, à emoções, natureza e saúde e a mente, ao educar, à razão, cultura e educação. Essa divisão entre cuidar e educar nasceu na dicotomia entre conhecimento objetivo e subjetivo, sendo as “atividades educativas” consideradas como conhecimento objetivo, as quais as caracterizaram como as mais valorizadas.

Muitas vezes, é possível observar uma hierarquia entre o profissional que cuida e o que educa, considerando-se o cuidar como uma atividade menos qualificada que o educar. Entretanto, a mente do corpo humano existe dentro de um organismo integrado, em que ocorre uma interação entre o corpo e o cérebro no processo evolutivo.

As atividades de cuidados com o corpo da criança são também atividades educativas, visto que os cuidados com o corpo realizados pelo educador ensinarão o bebê a cuidar de si mesmo. Assim, ele fará relação de si com o outro, com o ambiente e construirá a sua identidade e autonomia.

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 2000, p.118)

Sendo assim, o cuidado pode desenvolver inúmeros sentidos no homem, pois tem intenção e significado no que é realizado.

Outro cuidado fundamental na infância é o colo, uma vez que ele faz parte do trabalho educativo. Conforme Maranhão (1999), é por meio do toque que a criança se constitui como sujeito, desenvolvendo mais confiança em si e em seus parceiros sociais. O contato criança-criança é também de extrema importância, já que, a partir de suas relações com o outro, poderá criar e manifestar as suas vontades e intenções e desenvolver suas próprias ações. No banho, por exemplo, a criança experimenta sensações no contato com a água, realiza movimentos e interage com o educador. Este, é um momento de construção da consciência corporal e em que a criança vai estabelecer um vínculo com as pessoas que cuidam dela. O contato físico do professor durante os cuidados possibilita mostrar à criança quem ela é, auxiliando na construção de sua autoimagem e estima.

Para Rodrigues e Valino (2007) é o educador quem cuida e educa o seu grupo de crianças, fazendo o acompanhamento do desenvolvimento de cada uma delas em conjunto com as famílias e acolhendo e negociando os conflitos de seu dia a dia. Com a vivência destes cuidados, a criança vai elaborar noções em seu saber, as quais determinarão para o resto de sua vida. É por meio do cuidado do professor com a criança que ela desenvolverá as habilidades necessárias para que tenha condições de cuidar de si mesma. O educar e o cuidar precisam estar sempre interligados, pois têm um caráter indissociável no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A partir de uma pesquisa realizada por Coutinho (2000), professoras reconheceram que não planejam as situações de educação e cuidado mais voltados para o corpo, e que o educar é realizado mecanicamente durante esses momentos.

Não planejar essas situações acaba gerando muitos desencontros no cotidiano educativo da instituição, pois não refletir sobre o modo de organizar esses momentos, sobre os desejos e as possibilidades de vivências das crianças, colocá-las à margem de horários e espaços da instituição, e assim, como diz a professora, fica uma rotina mesmo. (COUTINHO, 2000, p.88-89)

É preciso planejar cada momento com as crianças, desde a chegada, as refeições, as atividades e brincadeiras, momento do sono, da troca, do banho, até os pequenos intervalos, tais como ao fazê-las dormir e ao acordá-las. Cada

instante em que a criança está ativa é de aprendizado, e o educador deve estar atento a todo momento para que haja aprendizagem e desenvolvimento.

Educar crianças não é uma tarefa fácil, já que é compreender suas necessidades e limitações, valorizar suas capacidades e permitir o desenvolvimento de novas habilidades para formação humana. Coutinho (2000), assevera que é necessário ressignificar as funções da educação infantil, visto que ela se realiza com sujeitos sociais e culturais com diferentes preferências e opiniões na dicotomia do cuidar e educar.

Bebês têm direito [...] a manter vínculo estável com os que lhes ministram os cuidados primários e por intermédio deles ampliar as suas relações sociais; têm direito ao cuidado de qualidade, que atenda às suas singularidades como pessoa e promova o seu crescimento e desenvolvimento saudável; têm direito ao acesso a todos os conhecimentos construídos pela humanidade e a uma prática educativa que considere seu processo de desenvolvimento e seus meios de ação sobre o meio humano e físico. (MARANHÃO, 2000, p. 132)

Com base nesses direitos, o educador infantil deve ter, em sua formação, habilidades e técnicas relacionais, a partir de suas práticas sociais de cuidado com a saúde e a educação da cultura e da instituição. O educador precisa ter uma formação reflexiva de integração entre educação e saúde, família e instituição.

3.1 Como cuidar na educação infantil? Reflexões e proposições

Considerando o cuidado como dimensão do trabalho educativo, neste tópico traremos algumas reflexões e proposições de como realizar o cuidar na educação infantil.

A realização dos cuidados, nas crianças, é algo recíproco, dado que quem cuida deve apresentar um acolhimento a quem será cuidado, o qual vai responder a ação do cuidador em uma relação de comprometimento, que é necessário que haja a aceitação e a confiança da criança para toda essa atividade. O professor, o qual tem o papel do cuidar, precisa perceber a sua perspectiva e a de seus alunos, satisfazendo as necessidades deles em uma relação de ensino e aprendizagem.

Muitos professores não assumem a função de cuidar de seus alunos, uma vez que acreditam que são atividades meramente corporais e domésticas.

Segundo Tiriba (2005), cuidar de uma criança pode referir-se à ações de proteção física e de saúde, porém, pode também estar relacionada a atividades complementares, tais como atenção à fala da criança, aos seus desejos, etc. Essas são as atribuições fundamentais de profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos.

O cuidado é mais que um ato individual, segundo Boff *apud* Tiriba,

Cuidado [...] é um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. [...] significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e con-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade (BOFF *apud* TIRIBA, 2005, p. 11).

Portanto, o cuidado compreende a dimensão intelectual e afetiva da criança, sendo um desafio, pois não está posto sobre condutas universais e não há uma maneira ou quantidade que sirva a todos igualmente. O cuidado é algo particular, visto que cada pessoa é uma.

O cuidar se fundamenta em combinação com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido.

O currículo centrado no cuidado preconiza a ênfase no processo de aprendizagem onde experiências de vida, aspectos culturais e de personalidade são valorizados. Diferentes tipos de aprendizagem exigem diferentes modalidades de ensino. Assim esse deveria ter uma abordagem curricular contextual, processual e interacional, pois o desenvolvimento do indivíduo baseia-se na sua indagação como ser no mundo num vir a ser. (WALDOW, 1992, p. 33)

Sendo assim, o currículo direcionado ao cuidado sugere valorizar as experiências de vida, as culturais e de personalidade do indivíduo, pois o desenvolvimento da criança baseia-se nas suas interações e relações sociais/culturais.

O cuidado é um ato voltado a perceber as necessidades do outro e é necessário disponibilidade e envolvimento, “[...] o ato do cuidado depende da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e do seu envolvimento com esse outro” (COUTINHO, 2000, p.88).

O ato de cuidar afeta ambos os sujeitos, quem cuida e quem é cuidado, e, segundo Tiriba (2005), é por isso tanto envolvimento das profissionais de educação infantil, pois por meio de sua relação com as crianças obtêm respostas que realimentam o seu trabalho, tornando-se algo prazeroso.

Conforme Coutinho (2000), a resignificação dos cuidados na educação das crianças é um projeto em andamento, tentando se fixar num campo de conhecimentos. É preciso observar mais sistematicamente as ações infantis, desde quando as crianças estão se relacionando entre si e de como utilizam o espaço que habitam, pois, essa observação pode proporcionar uma resignificação do cuidado nesses momentos, como no toque, no lúdico e na troca de sentimentos, os quais também são momentos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou, em uma pesquisa bibliográfica, discussões acerca da dimensão do cuidado no trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos no ambiente escolar. Pensando na relação entre o cuidar e o educar, a partir da pesquisa, procuramos levantar informações a respeito do educar ser realizado durante os momentos de cuidados com as crianças, pois este também é um momento de aprendizado.

Para isso, realizamos um estudo histórico sobre como eram as primeiras práticas de atendimento às crianças pequenas nas várias instituições existentes na época, visando perceber como a sua origem interferiu nas práticas atuais de ensino na infância. Conforme os estudos realizados, pudemos verificar que as instituições assistenciais foram criadas com o objetivo inicial do cuidado, e a preocupação com o desenvolvimento intelectual das crianças só surgiu com os estudos da psicologia, ao passo em que se cria a Educação Infantil.

Em seguida, discutimos um pouco em relação a função de educar e cuidar na Educação Infantil, onde as atividades devem ser realizadas de forma educativa, para promover o desenvolvimento infantil. A pré-escola deve contribuir nos futuros passos da criança, valorizando os conhecimentos que já possui e garantindo a aprendizagem de novos saberes, socializando os conhecimentos adquiridos. Assim, poderá favorecer intercâmbios entre suas experiências, conhecimentos e dúvidas.

A partir disso, pesquisamos a concepção de cuidado nos documentos oficiais, DCNEI e RCNEI e consideramos que o cuidado deve ser compreendido como parte da educação e sua realização exige conhecimentos de diferentes áreas além da pedagógica. Isso envolve aspectos biológicos, ligados a alimentação e a cuidados com a saúde, e aspectos afetivos, que são base para o desenvolvimento infantil.

Portanto, para realizar o cuidado, é preciso estabelecer um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Dessa forma, a dimensão do cuidado tem cinco eixos principais, alimentação, cuidados pessoais, segurança, repouso e movimento. Sendo assim, podemos refletir sobre as ações de cuidado em sintonia com a concepção de desenvolvimento infantil, e em como a dimensão do cuidado está atrelada ao trabalho educativo.

Como resultado, a partir dos estudos realizados, percebemos que existe um desencontro entre as ações infantis e as proposições da creche, principalmente nos momentos de educação e cuidados voltados para o corpo. A dimensão do cuidado é inerente ao processo educativo e favorece para as ações de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida, em que família e escola são os atores fundamentais no seu processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, v.1, p. 23-75, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, v.2, p. 33-61, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, v.3, p. 15-41, 1998.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Assistência ao Pré-escolar: Uma Abordagem Crítica. **Caderno de Pesquisa**, n. 28, set. 1979.

COSTA, Marisa C. Lobo da. Creche: Solução ou Problema?. **Caderno de Pesquisa**, p. 58-60, São Paulo, ago. 1984.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, SC.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, p. 39-65, São Paulo, fev. 1986.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação Infantil e mediação pedagógica. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Caderno de Pesquisa**, p. 57-60, São Paulo, fev. 1988.

KRAMER, Sonia. O Papel Social da Pré-Escola. **Caderno de Pesquisa**, p. 77-81, São Paulo, ago. 1985.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 267.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Colo: um cuidado que educa**. Revista Avisa Lá, 1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O que significa cuidar de alguém**. Revista Avisa Lá, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. (1997). **A roda dos expostos e a criança abandonada no brasil colonial: 1726-1950**. Em: Freitas, M. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p.14.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. p.78-95, 2009.

RODRIGUES, Rosimary Tavares de Deus; VALINO, Priscila Schiavon. **Saúde todo dia**. Revista Avisa Lá, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1984, p. 74.

SANTOS, Maria Madalena Rodrigues dos. A Educação Pré-Escolar: Um desafio a vencer. In: Ministério da Educação e da Cultura. **Em Aberto**. Brasília: INEP, 1982. p. 8-13.

SARAIVA, Terezinha. Pré-Escolar: Urgência ou Modismo. In: Ministério da Educação e da Cultura (Orgs.). **Em Aberto**. Brasília: INEP, 1982. p. 1-7.

SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, p. 47-53, São Paulo, nov. 1984.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Anais da 28ª reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 2005.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado**: uma revisão teórica. Revista gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 33, 1992.