

DIREITOS HUMANOS X EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas reflexões no atual contexto educacional nas sete escolas da rede municipal de Educação Infantil de Jaguarão -Rs.

Autor: Francisco Carlos da Silva Caetano¹

Orientadora: Dr^a. Maiane Liana Hotschbach Ourique²

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as concepções de direitos humanos e cidadania presentes nas práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil das sete escolas da rede municipal de Jaguarão-RS. É uma continuidade aos trabalhos de conclusão da graduação (TCC) e da Especialização *Latu Senso* em Psicopedagogia Clínica e Institucional com temas sempre voltados a Educação Infantil. Com uma abordagem qualitativa, fez-se uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário semiestruturado, tendo como principais aportes teóricos: Kramer (1996; 2003; 2011), Bobbio (2000), Sarmiento (2001; 2003), Vygotsky (1989), Dallari (2004), Piaget (1973; 1984). De acordo com a análise dos dados obtidos no questionário e nas leituras realizadas como aportes teóricos, é possível perceber nas práticas pedagógicas dos professores a inserção dos direitos humanos e cidadania, através do estabelecimento de limites e regras convencionadas antes de cada tarefa ou brincadeira, assim como trabalhos voltados a temas polêmicos como afetividade, gênero, sexualidade, homofobia, *bullying*, etc. A Educação Infantil tem com a função principal a formação cultural e social da criança de zero a cinco anos de idade.

Palavras Chaves: Direitos Humanos; Educação Infantil; prática pedagógica.

¹ Francisco Carlos da Silva Caetano: Graduado em Tecnologia e Processamento de Dados (2000) UCPEL, Licenciatura em Pedagogia (2014) UNIPAMPA, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional (2015) UNIPAMPA.

²Maiane Liana Hatschbach Ourique: É graduada em Pedagogia - Educação Pré Escolar e Séries Iniciais - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Possui especialização em Orientação/Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Franciscano - UNIFRA (2004). É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2007), Doutorado em Educação (2012) -UFSM

RESUMEN

Esta investigación buscó investigar las concepciones de derechos humanos y ciudadanía, presentes en las prácticas pedagógicas de educadores de la Educación Infantil de las siete escuelas de la red municipal de Jaguarão-RS. Es una continuidad a los trabajos de conclusión de la graduación (TCC) y de la Especialización *Latu Senso* en Psicopedagogía Clínica e Institucional con temas siempre orientados a Educación Infantil. Con un enfoque cualitativo, se hizo una investigación de campo, con la aplicación de un cuestionario semiestructurado, teniendo como principales aportes teóricos: Kramer (1996; 2003; 2011), Bobbio (2000), Sarmiento (2001; 2003; 2004), Vygotsky (1989), Dallari (2004), Piaget (1973; 1984). De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario ya la luz de los teóricos, vale resaltar que es posible percibir en las prácticas pedagógicas de los profesores la inserción de los derechos humanos y ciudadanía, a través del establecimiento de límites y reglas convencionales antes de cada tarea o broma, Así como trabajos dirigidos a temas polémicos como afectividad, género, sexualidad, homofobia, bullying, etc. La Educación Infantil tiene con la función principal la formación cultural y social del niño de cero a cinco años de edad.

Palabras claves: Derechos Humanos; Educación Infantil; Práctica pedagógica.

1 Introdução

Esta pesquisa surgiu de minha vontade em dar continuidade aos trabalhos de conclusão da graduação (TCC) em Licenciatura em pedagogia com o tema “O olhar dos Educadores Infantis sobre o Lúdico” e da Especialização *Latu Senso* em Psicopedagogia Clínica e Institucional “A ludicidade e sua Importância na Educação Infantil e na Prática Psicopedagógica”, temas estes, sempre voltados à Educação Infantil. Nesta Especialização *Lato Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania, procurei abordar ainda este tema de extrema relevância, agora com um olhar mais específico para abordagem dos direitos humanos e da cidadania nas práticas pedagógicas dos educadores dessa área. Como estes educadores percebem em suas rotinas de trabalho, na sala de aula, em suas atividades diárias, experiências de respeito aos direitos humanos. Para tanto, devemos considerar que a Educação Infantil tem como função a formação cultural das crianças de zero a cinco anos, ou seja, um olhar voltado para a criança como produtora de cultura, que constrói nas relações sociais e que precisa ter a sua autonomia respeitada. Segundo o artigo 4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Portanto, a medida em que a criança é incluída como ser ativo e social, gerador de cultura, é importante considerar seu processo de construção de significados nos diferentes momentos. Em direitos humanos, seja nos gestos, nas palavras ou brincando, podemos observar em suas atitudes como esta criança se relaciona com os demais. Neste processo, o professor poderá definir a melhor forma de intervir para que não apenas observe as normas de convivência acordadas, mas reconheça-se como um sujeito produtor de linguagem e, portanto, responsável por sua cultura e pelo grupo ao qual se vincula.

Neste sentido, educar em direitos humanos, tendo como foco a formação de cidadãos conscientes, pensantes e inseridos plenamente no contexto social e político, a partir da Educação Infantil, além de ser um direito da criança, está fundamentado nas atuais políticas educacionais. Assim entendido, o papel do professor é o de interferir de forma adequada, propiciando que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades. Para Kramer (2009, p.128):

Cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem. Só assim suas atividades irão apontar sempre para um resultado e uma ação dirigida para a busca com finalidades pedagógicas.

Esta pesquisa buscou investigar as concepções de direitos humanos e cidadania, presentes nas práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil das sete escolas da rede municipal de Jaguarão-RS. Com uma abordagem qualitativa, fez-se uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário semiestruturado. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtida no contato direto do pesquisador com a situação em estudo, destacando mais o “processo” do que o “produto” que se preocupa em relatar as perspectivas dos participantes. Então, para que esta pesquisa alcançasse o êxito pretendido, além do questionário com questões semiestruturadas com os educadores da Educação Infantil, também nos detivemos em uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu o aporte teórico, tomando como principais referências: Kramer (1996/2003/2011), Bobbio (2000), Sarmiento (2001 e 2003), Vygotsky (1989), Dallari (2004), Piaget (1973 e 1984), Plano Nacional de Educação. (PNE/MEC. 2001), A Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990).

A estrutura deste Artigo Monográfico observará três eixos básicos. No primeiro, são apresentadas as concepções históricas de infância e, a partir daí, a estruturação da Educação Infantil para a formação da criança; o papel do professor de Educação Infantil, na maneira de interferir de forma adequada, a fim

de propiciar as crianças o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades e, no segundo, são discutidas as concepções de Direitos Humanos que permeiam as práticas pedagógicas dos professores do município de Jaguarão, procurando explorar à medida que as práticas pedagógicas podem abarcar na Educação Infantil as noções de respeito ao próximo, de convivência em grupo, de solidariedade etc., e no terceiro as considerações finais.

2 Concepções históricas de infância, a estruturação da Educação Infantil e o papel do professor (a) de Educação Infantil

As pesquisas de Kramer (1992), realizadas entorno da infância, revelam que o sentimento de infância é introduzido a partir dos séculos XVI e XVII, com a decadência do feudalismo e o surgimento da sociedade burguesa. Segundo esta autora:

O sentimento e valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e difundidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social (KRAMER 1992, p. 17).

Os estudos de Ariès (1981), que fez uma análise das ideias a respeito da infância ou do que é ser infante a partir do século XVI através de fotografias, documentos, diários, túmulos, etc., apontaram que a criança era muito pouco representada, ou seja, suas atribuições e manifestações se assemelhavam as do adulto, preservando-se é claro, as devidas proporções.

Segundo Kramer (1996, p.14):

(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

Para Brejo (2007), a história vem mostrando que os tratamentos e os atendimentos à criança pequena sempre evoluíram conforme a representação de infância que foi sendo moldada pela sociedade, de acordo com suas necessidades e disponibilidades em dedicar-se a ela, pela economia e pela evolução da ciência.

As instituições de atendimento à infância apresentavam um caráter assistencialista, filantrópico, higienista e educacional.

No contexto histórico de construção da ideia de infância, a Educação Infantil surgiu quando as mulheres precisaram buscar seu espaço no mercado de trabalho. Por isso, a educação das crianças de 0 a 5 anos desempenha um importante papel social. O atendimento à criança era feito em creches e jardins de infância. As primeiras creches surgiram com o objetivo de amparar as crianças oriundas de classes pobres, cujos pais trabalhavam e das necessidades de dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, isto tudo, organizado em uma concepção assistencialista. No Brasil, essa situação é iminentemente recorrente em função da expansão industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho, produtos da evolução capitalista ocorrida no século XX. Em contrapartida, os jardins de infância tinham um caráter educacional e preparatório mais voltado para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças.

Estes foram criados, inicialmente, com o objetivo de atender crianças da elite e em especial os filhos dos imigrantes europeus que reclamavam por uma educação de qualidade. Medeiros et al (2012) revela que a Educação Infantil foi consequência de uma série de transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no país durante o século XX, caracterizadas principalmente pela valorização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, gerando assim, a necessidade de um espaço no qual a criança fosse cuidada e educada.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a carta magna internacional assinada pelo Brasil em 1990, entende por infância o período de vida de todo indivíduo com menos de dezoito anos de idade, salvo se, em virtude da lei que lhe seja aplicável, tenha atingido antes a maioridade.

Do ponto de vista sociológico, segundo Sarmiento (2004), a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudanças, isto não apenas pela entrada e saída de seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõem. Seguindo ainda o ponto de vista sociológico, a nova concepção de infância nos é apresentada atualmente, conforme consta no Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), "as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio".

Assim, tomando por base os argumentos acima, referentes à infância e ao processo de construção do conhecimento, podemos dizer que as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de formarem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar. Portanto, este conhecimento constituído pelas crianças é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Neste sentido, o grande desafio da Educação Infantil é de compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças de serem e de estarem no mundo em suas individualidades e diferenças.

Para que possamos falar das concepções de infância, é necessário que seja entendido o conceito biológico de infância:

Infância é período da vida humana que vai do nascimento à adolescência, este período é definido, como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência. Ou seja, é a fase em que o indivíduo apresenta intenso desenvolvimento físico, crescimento e ganho de peso e é a fase que a pessoa passa a se relacionar em sociedade, desenvolver seus aspectos cognitivos e não-cognitivos (SARMENTO, 2004, p.9)

Baseado no conceito acima podemos afirmar então que "a infância é a fase em que a criança inicia a sua vivência e percepção do mundo em que está inserido" (KRAMER, 2011, p. 133), a partir do olhar, do tocar, do saborear, do sentir e do agir. Tudo isso faz parte do universo infantil. Para Sarmiento (2004), o imaginário social é inseparável ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta. Portanto, isso acontece no contexto social e cultural que é responsável por fornecer as condições e as possibilidades desse processo, ou seja, as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas elas incidem diante de uma condição infantil comum, que é a de uma geração desprovida de condições independentes ou autônomas de sobrevivência e de crescimento, pois estará sob o domínio da geração adulta.

Para este mesmo autor, a condição comum de infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. Portanto, não há como desvincular os conceitos de criança e infância do âmbito social.

A estruturação da Educação Infantil para a formação da criança

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), do Ministério da Educação (MEC), a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa, quando experiências positivas, tendem a reforçar ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. A relevância atribuída recentemente à saúde, à assistência e à educação da criança corresponde ao reconhecimento do papel decisivo dos primeiros anos de vida, no desenvolvimento integrado das potencialidades psíquicas do ser humano, não apenas no que diz respeito às dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e à sociabilidade, essenciais para a formação da pessoa e do cidadão. Portanto, o reconhecimento dos direitos das crianças desenvolveu-se, por um lado, a partir do movimento geral de direitos humanos, mas, por outro lado, também decorre de outros desenvolvimentos nas áreas social, educacional e psicológica, nos últimos anos.

Neste sentido, devemos considerar que a Educação Infantil tem como função a formação cultural e social das crianças de zero a cinco anos, ou seja, um olhar voltado para a criança como produtor de cultura, que constrói nas relações sociais e que precisa ter a sua autonomia respeitada. Segundo o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Portanto à medida que a criança é incluída como ser ativo, criador de cultura, é importante considerar seu processo de construção de significados nos diferentes momentos, seja, nos gestos, nas palavras ou brincando. Neste sentido, educar em direitos humanos, tendo como foco a formação de cidadãos conscientes, pensantes e inseridos plenamente no contexto social e político, a partir da Educação Infantil, além de ser um direito da criança, está fundamentado nas atuais políticas educacionais. Neste sentido, o papel do professor é o de interferir de forma adequada, propiciando que as crianças desenvolvam conhecimentos e habilidades.

Para Kramer (2009), cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem. Só assim suas atividades irão apontar sempre para um resultado e uma ação dirigida para a busca com finalidades pedagógicas.

No Brasil, considera-se como Educação Infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) denomina o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de "creche". O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 5 anos se chama "pré-escola". Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Recentes medidas legais modificaram o atendimento da criança na pré-escola. Alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dispositivos legais que estabeleceram as modificações citadas são os seguintes: O Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, e que resultou na lei nº 11.274/06, estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa medida teve o ano de 2010 como prazo para ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, fazendo com que a pré-escola, assim, atenda a crianças de 4 e 5 anos de idade. Alterada pela lei número 12.796, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Como isso, o texto muda o artigo 6º tornando a "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade".

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências.

Em contrapartida, Kramer (2011, p. 135) aponta que, num contexto onde as condições não asseguram o cumprimento dos direitos, agravando a desigualdade e a injustiça social, as crianças enfrentam cada vez mais situações difíceis e muito mais complexas que o seu nível de compreensão, como por exemplo, a situação social da criança ocidental branca e uma criança que vive em extrema miséria como a maioria das crianças negras africanas. Neste sentido, Fonseca (2004) alerta para não tratarmos o ECA e outros documentos de Direitos humanos, como regra absoluta, pois como a autora aponta, o ECA apresenta uma concepção de infância universal, não respeitando as diferenças culturais, típicas do contexto brasileiro.

A LDB 9394/96, com a nova redação pelo Decreto.12.796/2013, apresenta no artigo 29, a função da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sabemos que na Educação Infantil as atividades lúdicas são predominantes e têm sido utilizadas largamente nas práticas pedagógicas especialmente, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da inteligência, promover o estudo, exercitando a imaginação e a criatividade ao mesmo tempo em que trabalha regras e limites, oferecendo uma inserção ativa no universo sociocultural, vivenciando componentes motores, afetivos, cognitivos e sociais de maneira

integrada. Além disso, propicia benefícios intelectuais, morais e físicos, entre outros.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), do Ministério da Educação (MEC), a relevância atribuída recentemente à saúde, à assistência e à educação da criança corresponde ao reconhecimento do papel decisivo dos primeiros anos de vida, no desenvolvimento integrado das potencialidades psíquicas do ser humano, não apenas no que diz respeito às dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e à sociabilidade, essenciais para a formação da pessoa e do cidadão. Portanto, o papel do professor é interferir de forma adequada, deixando que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades, bem como propiciar sua inserção de forma gradativa na vida social e comunitária compreendendo e entendendo as diferenças. Só assim suas atividades irão apontar sempre para um resultado e uma ação dirigida para a busca com finalidades pedagógicas. A observação da participação da criança durante a brincadeira poderá ser de grande valor para o processo pedagógico e, conseqüentemente, à estruturação do conhecimento. Caberá ao educador propiciar a utilização dos jogos e brincadeiras, de tal forma que possibilite à criança descobrir, vivenciar, modificar e criar regras.

A mera criação de instrumentos de lei não garante o seu exercício em práticas cotidianas. Dessa forma, esse movimento precisa ser contínuo e diário, a fim de garantir a sua efetivação:

A garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito à tolerância e à diversidade (DIAS, 2007, p. 454).

Portanto, cabe aqui ressaltar a necessidade de políticas públicas específicas e a importância dos instrumentos de preparo da gestão democrática para a educação em/para direitos humanos e o comprometimento do Estado na concretização destes.

No entanto, até a constituição Federal de 1988, as crianças e os adolescentes não eram reconhecidos como sujeitos da tutela estatal, ou seja, foi a partir da inserção do artigo 227 na Constituição Federal Brasileira que o Brasil buscou adequar-se as normas relativas aos direitos humanos produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo do período ditatorial e que não foram ratificados pelo governo brasileiro. Conforme Art.4º do ECA (1990):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (1990)

O ECA, criado em 13 de julho de 1990, reproduziu em grande parte o teor da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1979 e da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Mesmo sendo reflexo de mudanças internacionais, o país tardou em cumprir os compromissos assumidos ao promulgar formalmente a Convenção no Brasil em 1990. O Eca baseia-se na doutrina de proteção integral, ou seja, a lei assegura direitos a todas as crianças e adolescentes sem discriminação de qualquer tipo e tem por objetivo garantir os direitos de crianças e adolescentes, através da criação de oportunidades e facilidades a fim de favorecer o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. No entanto, é momento de comemorarmos avanços, mas também de fazermos uma profunda reflexão sobre estes avanços, bem como estabelecer novas metas para garantir o seu pleno cumprimento, pois sabemos que lamentavelmente em se falando do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), este não é inteiramente respeitado. Mas também fica claro que não é motivo para retrocessos.

Segundo Kramer (2005), o reconhecimento da dignidade inerente a crianças e adolescentes significa estender-lhes incondicionalmente o valor de ser pessoa humana, ou seja, o direito a ter direitos. Para que o cidadão transite no

exercício da cidadania, requer-se que ele circule em diversos espaços de aprendizagem, inclusive o da Educação Infantil, visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade. Porém sabemos também que o problema específico da infância e da adolescência existe e é acentuado pela omissão do Estado e pela falta de políticas sociais.

O papel do professor (a) de Educação Infantil

A criança vem sendo objeto de estudos desde os primórdios do século XVI, quando começou a ser construído o conceito de infância. Historicamente a Educação Infantil tem mais de um século, porém somente nos últimos anos, foi reconhecida como direito da criança, dever do Estado e como primeiro estágio da educação básica. Assim consta, na LDBEN, título III, Do Direito a Educação e o Dever de Educar, Art.4º, II, que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia [...] educação infantil gratuitas às crianças de até 5 anos de idade”. Nesse sentido, preocupado com as questões pedagógicas da infância, Borges (1987, p. 3) comenta:

Oferecer a criança, oportunidade de ser estimulada e motivada, no momento conveniente e respeitar o tempo necessário para ela amadurecer e, portanto, deixar que uma aquisição tão marcante como é a leitura e escrita, ocorra quando a criança estiver pronta para adquirir, com interesse e sucesso. Assim sendo, a pré-escola é um poderoso socializador e educador, levando a criança a desenvolver sua criatividade, promovendo, também, um equilíbrio geral.

Neste viés, as formas de concepção de criança vêm aos poucos mudando e se concretizando, atualmente a visão que se tem de criança é de que este ser é capaz de criar, de modificar e de construir o seu próprio saber, de estabelecer múltiplas relações. Esta criança é um ser produtor de cultura no meio ao qual está inserida, ou seja, um ser sócio histórico atuante. As práticas pedagógicas dos educadores, nesta fase da infância, aliadas a constantes pesquisas e teorias, vêm contribuindo para a realização de um trabalho de qualidade e assim na construção

de um conjunto de experiências que levam a efeito a base do projeto pedagógico de maneira que atenda à formação humana nessa fase da vida. Deste modo, o estudo da construção histórica do atendimento à criança, bem como as concepções de infância produzidas nesses contextos, se constitui em material significativo para a análise das possíveis representações profissionais da Educação Infantil que emergem e/ou foram cristalizadas na sua história individual e coletiva em um determinado tempo e espaço, bem como permite uma intervenção efetiva nos mecanismos constituintes do processo educativo desses profissionais.

O educador tem um papel de extraordinária importância na vida da criança, pois além de cuidar e respeitar sua forma de pensar e agir, ele precisa educar. Educação esta, que vai além daquela que a criança recebe no âmbito familiar através dos pais ou responsáveis, pois também educam para vida, ensinam valores, conteúdos, cultura. Neste sentido, além do lazer, precisa ter a capacidade de envolver a criança na mais completa forma de aprendizado, trazendo para o grupo situações que a desafiem a perceber outras formas de ver o mundo, de conviver com os outros, de ampliar sua linguagem. A criança constrói sua identidade, na exploração do meio em que vive, na construção dos relacionamentos entre os adultos e seus pares e na aprendizagem de conhecimentos e valores vivenciados.

Articular o pensar tem sido um dos maiores medos dos educadores, a dificuldade de colocarem em prática aquilo que defendem no plano ideal, ou seja, uma educação que contribua para a democratização das relações, que estimule a participação, que seja veículo de exercício de cidadania, que possa, enfim, ao mesmo tempo velar e problematizar, ou seja, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, uma experiência de libertação humana. (COSTA, 2007, p. 47).

Em contrapartida esses educadores muitas vezes precisam desempenhar papéis de pais, mães, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, em um misto de papéis na vida de cada educando e mesmo assim, profissionalmente são tão desvalorizados. Sendo, essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência, tida como central na competência profissional, oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, não querendo dizer com isso, que essa seja a

função do professor, mas a de intermediar essa pluralidade de saberes e sentimentos com o conhecimento e a aprendizagem da criança. Na LDBEN no seu Art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.12)

Desta maneira, quando passamos a perceber a educação infantil como uma das fases mais importantes para a construção da identidade social da criança, entendemos como necessária a formação do professor, para que seu papel seja desempenhado de maneira a interferir de forma adequada. Somente através de uma boa formação o educador irá interferir de forma adequada e propiciar as crianças o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades a medida em que suas práticas pedagógicas possam abarcar na Educação Infantil as noções de respeito ao próximo, de convivência em grupo, de solidariedade etc.

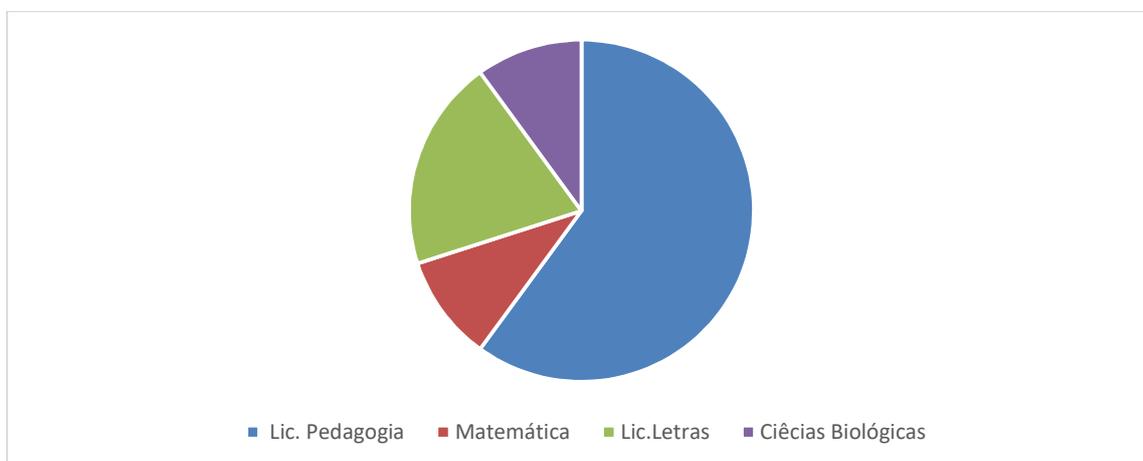
Neste sentido, a escola é praticamente o único vínculo que os indivíduos possuem com o saber sistematizado e, por isso, é grande a responsabilidade que nós, educadores, temos, pois é compreendendo a dimensão transformadora de nossas ações, que assumimos a tarefa educativa, atuando democraticamente, a fim de mudar a compreensão que o educando tem de si mesmo e a sua relação com o mundo, e em se tratando dos direitos humanos e cidadania. Isso se dá quando trabalhamos afinidades, as noções de respeito com os colegas e ao próximo em um todo como ser social, na convivência em grupo e de maneira solidaria etc.

3. Uma breve análise dos dados coletados

Neste tópico procuro fazer a identificação de elementos que possam servir como base na dimensão da prática pedagógica, como elemento de consolidação de uma proposta político-pedagógica coerente com os objetivos e valores assumidos pelos professores. Participaram deste estudo uma amostra composta de quatorze professores que atuam nas sete escolas da rede em nosso município,

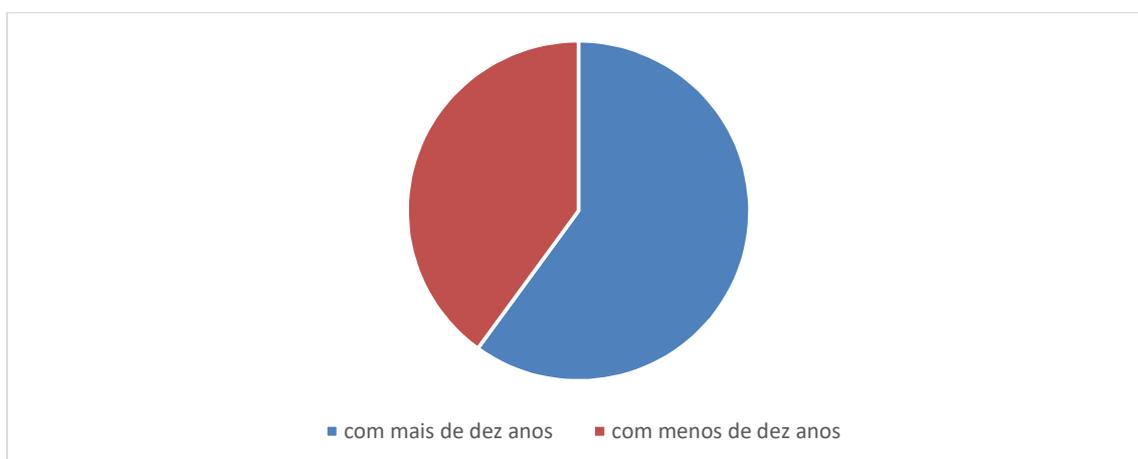
na Educação Infantil, dois por escola, sendo, um do turno da manhã e outro do turno da tarde. Os professores responderam a um questionário semiestruturado composto de dez perguntas com quatro opções de respostas e uma outra opção aberta, caso as opções anteriores não contemplassem seu entendimento. Nas primeiras cinco questões, os professores responderam sobre o local de trabalho, formação, tempo de atuação na docência e o número de horas semanais trabalhadas, demonstrados nos gráficos abaixo.

Gráfico 1: Professores com formação superior por área



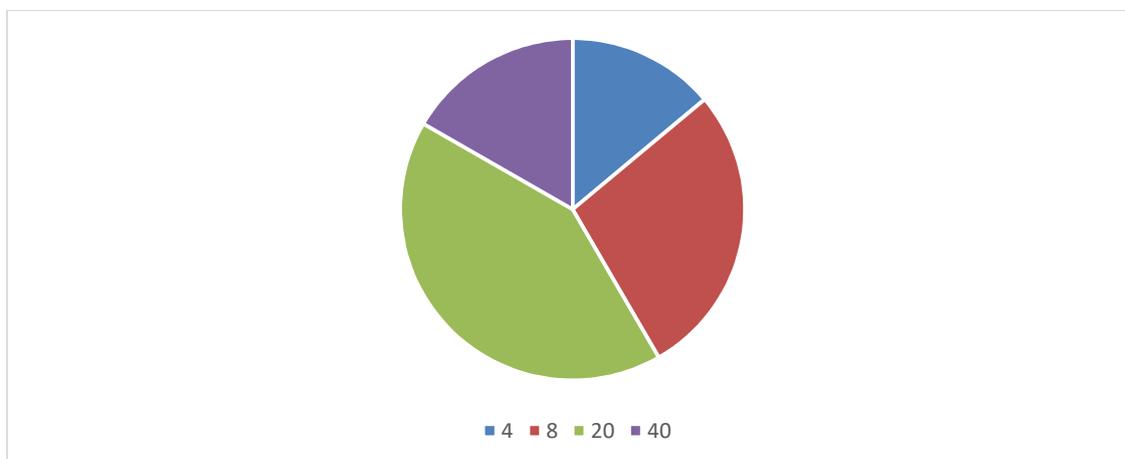
Fonte: Mapeamento do autor.

Gráfico 2: Tempo de atuação no magistério



Fonte: Mapeamento do autor.

Gráfico 3: Carga horária semanal



Fonte: Mapeamento do autor.

Em relação à formação por área de atuação, foi constatado que 60% das entrevistadas possuem formação área de Licenciatura em Pedagogia; 20% em Letras; e os outros 20% em Matemática e Biologia.

No Censo Escolar de 2012 realizado pelo INEP/MEC, era ainda na Educação Infantil que trabalha grande parte dos professores sem formação superior. Dos 443,4 mil professores dessa etapa, 36,4% não se graduaram. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é permitido que um professor que concluiu apenas o magistério leccione nessa fase, mas 10% dos docentes sequer têm essa formação mínima.

No Censo Escolar de 2016, já é possível notar uma diferença nos dados coletados:

Em relação à escolaridade dos professores nas creches, 61% possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo. A licenciatura em Pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os docentes que atuam nas creches brasileiras (INEP/MEC - Censo Escolar, 2016)

Podemos notar que a prática pedagógica nas escolas da atualidade vem cada vez mais exigindo um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos nesta primeira etapa e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade. Já com relação ao tempo de atuação

no magistério, fica evidente no gráfico essa busca por parte do professor por sua atualização ou formação continuada tendo em vista que a maioria (60%) possui mais de dez anos atuação no magistério. Neste sentido, afirma Behrens (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

Nas demais questões, procuramos identificar através do retorno deste material de pesquisa com os estudos teóricos realizados, o quanto os professores incluem e entendem os DH na Educação Infantil na sala de aula, no modo de interagir ou de contornar os problemas de indisciplina de seus alunos. O que mais me chamou a atenção foi que os professores se sentiram completamente à vontade ao falar dos temas abordados, inclusive demonstrando que já está incluso em sua rotina de trabalho, pois diariamente lidam com limites, com emoções, com indisciplina na sala de aula, com o aprendizado, fazendo as vezes o papel de confidentes, conselheiros, amigo além de educador. Não que direito humano tenha a ver com indisciplina, mas sim, com a forma como as articulações são realizadas para que contribuam com a formação de cidadãos e cidadãs críticos e participativos, conhecedores de seus direitos e deveres e que entendem a importância do cumprimento de seus deveres. Neste sentido, os direitos humanos podem ser contemplados pelos professores por uma prática pautada na ética que se referênciam no reconhecimento do outro, como legítimo outro na convivência, priorizando a sua escuta e os seus silêncios, acolhendo seus sentimentos e emoções.

Através desta pesquisa também foi possível perceber a evolução da Educação Infantil em nosso município, pois até aproximadamente o ano de 2011 a função de professor era exercida por recreacionista e merendeiras sem uma formação que lhe desse o respaldo necessário para o exercício desta função, ou seja, a Educação Infantil tinha um caráter assistencialista. Não podemos negar que esse conceito já vem sendo mudado, mas a Educação Infantil ainda tem muito que caminhar para ser vista como nível de ensino, em que a criança lá esteja primordialmente para aprender. Para que isso aconteça de forma plena é necessário que o professor esteja em uma constante procura de novos saberes,

intermediando ou intervindo no certo ou errado, nas relações afetivas e etc. Conforme dados da pesquisa, treze dos quatorze professores possuem formação de nível superior (Pedagogia, Letras, Ciência Biológicas e Matemática) e alguns com pós-graduação e mestrado atuado entre 20 e 40 horas semanais, embora ainda seja visível a necessidade de uma formação específica voltada para a Educação Infantil, para a criança como um ser social de direito.

Segundo Nóvoa (2003, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se sustenta em dois pilares bases: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. A importância dessa mudança na prática pedagógica implica a releitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como uma organização causadora do desenvolvimento do processo educativo.

Para poder entender a percepção de Educação Infantil dos professores que fizeram partes deste estudo, perguntamos:

Como você entende o papel de Educação Infantil hoje?

Treze dos quatorze entrevistados que possuem magistério ou formação superior responderam que “*é uma das fases mais importantes para a formação da criança*”. Neste caso, percebemos a importância da formação do professor. Assim como Libâneo (2001), os professores participantes da pesquisa entendem que a formação continuada e a prática reflexiva são fundamentais para uma mudança e uma consequente melhoria da atuação profissional. Apenas um respondeu “*ser uma oportunidade de as crianças serem cuidadas e alimentadas de forma qualificada*”, e neste caso o professor não possui magistério e nem curso superior, percebendo a Educação Infantil ainda de forma assistencialista, ou seja, cuidar no sentido que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e não educar, sem oferecer à criança, possibilidades de descobertas e aprendizados. Sesti (2004, p. 333) afirma:

Em se tratando de educação, de modo geral antes de discursos e informações, “são as ações o que importa considerar”. Portanto, o

sentido de uma educação comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição.

A Lei 9.131/95. Art. 3º [...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em Suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2008, p. 41) afirmam: “A prática social docente exige o perfil de um profissional qualificado e preparado, em que o imprevisto é descabido”. Na prática pedagógica, a relação professor-aluno é fundamental. Entretanto, nos últimos anos, esse relacionamento tem causado muitas preocupações no que se refere aos casos de indisciplina na escola ou sala de aula. Então perguntamos:

Se você percebe atitudes de indisciplina na Educação Infantil, como procede?

Noventa por cento dos professores responderam que: “*é nesse momento que o professor (a), precisar intervir, conversar com a criança para entender o que aconteceu e evitar que a situação se repita*” e outros dois responderam que “*Procuram conversar com os pais/responsáveis, afim de investigar as causas e assim juntas escola/família possam ajudar a criança*”.

Neste sentido, a atitude dos professores em criar mediações pedagógicas com a intenção de promover uma ruptura do contexto da violência deve ser intensificada para que se efetivem os direitos humanos. Segundo Amado (2001, p. 20), a manifestação concreta da indisciplina se dá pelo não cumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas e ainda, no desrespeito às normas e aos valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade. Porém numa educação em direitos humanos é necessário ressaltar o respeito a criança,

confiando na sua palavra, assim como procurar identificar as formas que elas encontram para expressarem o que sentem.

Em se tratando da ação docente perguntamos:

Quando você percebe que sua ação docente desencadeou atitudes de rebeldia, choro, agressividade na (s) criança (s), como você procede?

Notamos através das respostas dos professores que esta questão lhes tirou um pouco da sua zona de conforto, isto pode ser notado na divisão que houve no apontamento das respostas. Sete professores responderam: *“procurariam conversar com o grupo, explicando sobre os comportamentos morais desejados”*; cinco respondentes indicaram que *“retomariam o controle da turma, mudando de atitude e indicando outra atividade”*; outras duas respostas apontaram que *“tentariam acalmá-la e através do diálogo e fazer com que entendam que não estão agindo de forma correta, propondo no caso da agressividade, que se coloquem no lugar do colega”*.

Do ponto de vista pedagógico as três respostas estão certas, porém com uma visão voltada somente a prática pedagógica e não aos direitos humanos, pois, as universalizações das infâncias assim como seu silenciamento podem ser considerados violências. Na tentativa de não gerar novas violências simbólicas na universalização e silenciamento das crianças, pode-se pensar em algumas possibilidades de efetivação dos direitos humanos na escola. É muito importante, partirmos do princípio que aquilo que as crianças falam é legítimo e que também ela nunca deve ser obrigada a construir autojustificativas, porque esta pratica também é autoritária e violenta.

Embora sabendo que a perfeição é inatingível, o profissional de educação deve ter essa aspiração sempre em mente, o tempo todo. Essa aspiração a perfeição costuma vir envolvida de ética e afetividade no exercício da profissão.

Vasconcelos (2009, p. 165), diz que cabe ao professor apoderar-se desse investimento ético e afetivo do aluno sobre ele. Por meio disso, resgatar seu valor, seu poder, sua importância e criar um caminho de apoio para a prática pedagógica

em sala de aula. Entretanto, às vezes na função de professor, é preciso ter firmeza nas decisões, mesmo que contrárias às expectativas trazidas pelos alunos para dentro de sala de aula.

Na questão sobre gênero foi perguntado:

Na situação em que a criança demonstra estar desenvolvendo uma identidade de gênero, como você procede?

As respostas foram as seguintes: sete responderam que “*Insera-se nas situações para conversar e entender como a criança está pensando com vista na aprendizagem*”; quatro responderam que “*Não se manifesta, pois são orientações já determinadas, que o professor não pode interferir*”; dois não responderam e um colocou que “*apontaria algumas características de gênero, tentando perceber quais as percepções da criança sobre gênero*”.

O tema “gênero na Educação Infantil” aparece de forma mais acentuada nos tipos de brinquedos e brincadeiras que lhes são permitidos e disponibilizados pelo professor, pois a forma lúdica permite que as crianças aprendam por imitação a comportar-se como meninos ou meninas, ou seja, reproduzindo a tipificação de que ao menino cabe as brincadeiras com bola, com carrinhos e à menina, as brincadeiras de bonecas e de roda. Embora se saiba que falar sobre gênero nas escolas é uma forma de tornar esses espaços mais inclusivos, sem anular as diferenças entre os indivíduos. As respostas obtidas mostram a delicadeza do tema gênero e uma certa temeridade ou dificuldade por parte dos profissionais de educação em ultrapassar esta linha tênue entre o masculino e o feminino sem ferir os direitos individuais de cada um. Em nossa espécie humana temos, portanto, dois sexos. Mas isso não significa em absoluto que existem apenas dois gêneros.

Segundo Louro (1977, p. 77), gênero refere-se ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto. Ou seja, que não é propriamente a diferença sexual de homens e mulheres que delimita as questões de gênero e, sim, as maneiras como essa diferença é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto. Já para Stoller (1993, p. 28), a identidade de gênero está

relacionada a uma mistura de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, ou seja, que tanto a masculinidade quanto a feminilidade são encontrados em ambos, porém, em forma e graus diferentes e não são naturalmente presentes ao sujeito por determinação biológica, mas são características conquistadas culturalmente por ele, daí a dificuldade dos professores de lidar com as questões de gênero.

A última questão do questionário refere-se ao exercício da autoridade do professor:

Quando uma criança insiste em fazer uma atividade diferente daquela que você propôs e ou/ que as demais já estão realizando. Qual é sua atitude?

Os educadores foram unânimes em responder que “*a atitude correta é aproximar-se da criança, abaixar-se e explicar novamente a ação que espera dela, depois, a auxilia a proceder junto com a turma a atividade proposta*”.

Nesta atitude de abaixar-se, o professor demonstra que não precisa gritar ou agir de forma ditatorial, mas colocar-se diante da criança, como mediador do conflito, mostrando o melhor caminho ou forma de solucioná-lo. Com o diálogo, compreensão e acima de tudo pelo entendimento de que não somos apenas professores de determinados conteúdos didáticos ou de fazer cumprir regras, mas também responsáveis pela formação integral destes sujeitos, conscientes disto conseguiremos os resultados almejados. O professor da Educação Infantil na sala de aula constrói conhecimentos, firma habilidades, estrutura significações, desperta potencialidades, também estabelecendo limites e propondo regras, pois a indisciplina é um dos principais problemas enfrentados pelo professor na sala de aula. Rossini (2001, p. 44) define:

A complexidade da vida moderna acaba delegando aos professores papéis antes só de responsabilidade dos pais. A família de hoje conta muito com a escola, ou seja, com seus professores na formação das crianças e dos jovens. Ela precisa estar informada sobre a linha de conduta que a escola tem com seus filhos e, o que é fundamental, concordar com esta linha: é preciso falar a mesma língua. Nos dias de hoje, o professor deve ser um “líder”, deve saber também que liderança não se impõe, se conquista. Na sala de aula, ele representa a direção, a própria família. Ali ele é o “dono da lei”.

Neste sentido Rossini coloca que “a experiência mostra que as crianças não gostam de professores que lhes imponham limites”.

No entanto, Libâneo (2001) diz que as crianças excessivamente inquietas, agitadas, com tendência à agressividade, que se destacam do grupo pela dificuldade de aceitar e cumprir as normas, às vezes, não conseguindo produzir o esperado para sua idade, representam um desafio constante para suas famílias e a escola. Por outro lado, certa dose de teimosia é normal em toda criança e faz parte do processo evolutivo infantil. Portanto, a relação entre agir com autoridade e direitos humanos consiste, no primeiro, no impor algo, até mesmo pela força, exercendo na plenitude a autoridade sobre o outro e no segundo em assegurar o cumprimento destas dentro da realidade de cada um. Por este viés a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (PMEDH/2005). Por exemplo, na escola os direitos humanos deverão estar vinculados à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca.

5. Considerações finais

Esta pesquisa teve o propósito de investigar as concepções de direitos humanos e cidadania, presentes nas práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil das sete escolas da rede municipal de Jaguarão-RS, pesquisa essa que nos propiciou após a conclusão e análise dos dados, tecer nossas percepções e reflexões em torno do tema objeto deste estudo. O que nos permite dizer de que há indícios baseado nos questionamentos realizados e com os estudos teóricos que possibilitaram este trabalho, de que os professores possuem em suas rotinas experiência de direitos humanos e cidadania em suas práticas pedagógicas. Isto, é percebido quando eles trabalham os limites de cada um para com o outro, nas relações de convivência professor/aluno e aluno/professor, os valores humanos que são vivenciados e construídos, na escola, seja, nas pequenas ações do dia-a-dia, ou abrangendo no todo os direitos e os deveres, e

com isso gerando compromisso, responsabilidade e participação de todos para com todos.

Embora ainda seja tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada, é preciso haver empenho para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços, disciplinas, seminários e estágios, com este objetivo. Também é importante que a educação em Direitos Humanos tenha um maior aprofundamento na pós-graduação em DHC e não só em cursos de especialização como também nos de mestrado e doutorado. Portanto, o educador da Educação Infantil deverá reunir uma gama de conhecimentos específicos, além daqueles sobre o desenvolvimento da criança, como este se organiza a níveis cognitivo, social e afetivo e neste seu revolver de saberes, é sensato que busque encontrar também a si mesmo, enquanto pessoa que se constrói profissionalmente, pois a mera criação de instrumentos de lei não garante o seu exercício em práticas cotidianas. As atitudes dos professores em criar mediações pedagógicas com a intenção de promover uma ruptura do contexto das violências devem ser intensificadas para que se efetivem os direitos humanos. Portanto é preciso que as crianças tenham condições de se afirmarem como insurgentes civis diante das violências habituais e desta maneira poderem dizer não, mas para isto, necessitam da gestão das escolas que repassem as infâncias e os mesmo possuam uma escuta sensível das suas vozes e das suas linguagens.

6. Referências

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. I, II, III.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. v.1 e 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O Censo Escolar de Educação Básica 2012: resumo técnico**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O Censo Escolar de Educação Básica 2016: resumo técnico**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2016.

BREJO, J. A. (2007). **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Célia Maria. Professor: história de medos e ousadias: **Revista de Educação AEC**, Ano 36, n.143, Brasília, abril/junho, 2007, p. 38-53.

DALLABORA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar, **Revista de divulgação Técnica Científica do ICPG**, Blumenau, v.1 n. 4, p. 107-112, jan. /mar.2004.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em. Acesso em 20/5/2017.

DIAS, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos** (pp. 441-456). João Pessoa: Editora Universitária

ESTRELA, Maria. Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto, 1992.

HUGHES, James L. **Lá Pedagogia de Froebel**, Trad. Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro, 1925.

FONSECA, Claudia. (Org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Ed URGs, 2004.

LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURO, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1977.

LUDKE, Menga de A.; ANDRÉ, A. D. E. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M.L. de A. A Formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. IN: **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Editora UFMS, 2002.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.287-293, junho a dezembro de 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **Professores e sua formação Lisboa-Portugal**, D, Quixote. 1995.

OLIVEIRA, V.B. (ORG). Introdução In: **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRAMER, S., Bazílio, Luiz Cavalieri Infância, **Educação e Direitos Humanos**, São Paulo: Cortez, 4ª ed. 2011.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____ **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____ (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004.p.9-34.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade (apresentação de gênero).** Porto Alegre: Artmed, 1993.